

طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية

METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES

الدكتور
فخري رشيد خضر

دار المسيرة


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

www.massira.jo



طرائق تدريس
الدراسات الإجتماعية

METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES

رقـــــــم التصـــــنيف : 371.3
المؤلف ومن هو في حكمه : فخري رشيد خضر
عنـــــــوان الكـــــتاب : طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية
رقـــــــم الإيـــــداع : 2006/1/92
الـــــواصــــفــــــات : طرق التعلم/ المناهج/ اساليب التدريس/ المقررات الدراسية/ العلوم الاجتماعية
بـــيانـــــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعـــة الأولـى 2006م – 1426هـ

الطبعـــة الثانية 2014م – 1435هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

طرائق تدريس
الدراسات الإجتماعية

METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES

الدكتور
فخري رشيد خضر



الفهرس

الباب الأول
الدراسات الاجتماعية

الباب الثاني
فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب الثالث
أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب الرابع
ميادين الدراسات الاجتماعية

الباب الخامس
اتجاهات حديثة في الدراسات الاجتماعية

الباب السادس
الربط بين الدراسات الاجتماعية

الباب السابع

إستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب الثامن

مصادر تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب التاسع
طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب العاشر
مناهج الدراسات الاجتماعية

الباب الحادي عشر
بناء الاختبارات

الباب الثاني عشر
معلم الدراسات الاجتماعية

المقدمة
Introduction

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

فعلى غرار "رباعيات الخيام" للشاعر الفارسي عمر الخيّام، تكون "رباعيات المنهاج" في الأدب التربوي. تشمل رباعيات المنهاج أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس وأساليبه، والتقويم: وأربعة أسس هي: النفسية، والثقافية، والفلسفية، والمعرفية، وأربع عمليات هي: التصميم، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير، وعليه، فإن طرق التدريس وأساليبه، تشكّل مكوناً واحداً فقط من مكونات المنهاج التربوي.

ويركز هذا الكتاب على هذا المكوّن من التعريج، من وقت لآخر، على المكونات الأخرى لكونها تشكل معاً نظاماً تتحد جزئياته، لتقدم خدمة تربوية متميزة لصالح الطالب الذي هو هدف التربية ومحورها.

والمعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، وكل إصلاح تربوي لابد من أن يبدأ به، وحتى تتمكن المدرسة من استثمار قدرات الطلبة بشكل مناسب لابد أن تقدم لهم الخبرات المربية التي تساعدهم على تنمية هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن. وحتى تتمكن المدرسة من تحقيق هذه المهمة لابد من اختيار المعلم الكفء وإعداده ثقافياً وتربوياً قبل الخدمة وأثنائها. ويشكل المعلم الوسط البيئي الذي يمكن أن يساعد في تفتح قدرات الطلبة وقابليتهم. وعليه، فإن دراية المعلم بطرائق التدريس وأساليبه المناسبة من الأمور التي يحتاجها المعلم حتى يكون ناجحاً في تدريسه.

ولأن الكتاب التعليمي هو أحد المهمّة لعملية التربية والتعليم فقد كان لابد من تقديم الكتب المساعدة للمعلمين بهدف بناء وترسيخ كفاياتهم التعليمية من خلال توفير معارف تساعد المعلم على إتقان عدد غير يسير من المهارات اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ويهدف تعريف المعلم بطبيعة المادة التي يدرسها، وماهيتها، ومجالها، وأهدافها، ومصادرها، ومضامين مقرراتها، وطرائق تدريسها، وأساليب

تقويمها، والمعلم فرد مطبق للمعرفة وليس باحثاً أكاديمياً، وعليه فإنه يحتاج إلى اكتساب بعض المهارات التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تحسين نوعية التدريس.

تشكل الدراسات الاجتماعية مجالاً مهماً من المجالات الرئيسية في برامج التعليم المختلفة، وهذا المجال الفريد من نوعه لأنه يركز على الإنسان، وتفاعلاته، ونشاطه منفرداً أو في جماعة، ويركز كذلك على علاقات الإنسان، وميادين نشاطه، وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنها من مشكلات، ولذلك فإن التعليم الصحيح لها يعد ذا فائدة كبيرة للفرد وللمجتمع على حد سواء.

لقد أيقنت في ضوء خبراتي المهنية التي استغرقت زهاء عقدين من الزمان في تدريس طرائق الدراسات الاجتماعية أن ثمة قصوراً ما زال ظاهراً أحياناً وكامناً أحايين أخر في النهوض بتدريس الدراسات الاجتماعية، وبالمؤسسات التربوية التي تتحمل هذه المهمة.

وعلى الرغم من علمي بتوفّر عدد غير قليل من الكتب في مجال تدريس طرائق الدراسات الاجتماعية أن ثمة قصوراً ما زال ظاهراً أحياناً وكامناً أحايين أخر في النهوض بتدريس الدراسات الاجتماعية، وبالمؤسسات التربوية التي تتحمل هذه المهمة.

وعلى الرغم من علمي بتوفّر عدد غير قليل من الكتب في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، إلاّ أن المكتبة العربية ما زالت – في رأيي – تعاني من بعض النقص في الكتب التي تركز على الأساسيات، وتتجنب الإطناب المملّ أو الإيجاز المخلّ. لذلك تولدت لديّ القناعة من خلال تدريس مادة "طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية" بأهمية تزويد المعلم بدليل عملي ميسّر أضعه بين يديه، يمثل الحد الأدنى للمعرفة المتعلقة بموضوعاته، ويتّسم بسهولة الأسلوب ويسر العبارة.

ولقد ساعدني تدريس هذه المادة على إثراء المادة، وتحديثها، وتنظيم المعلومات، وتبويبها، لتصاغ في مادة علمية ميسرة ومدعّمة بالأمثلة التوضيحية، وأنا مدين في إثراء محتويات هذا الكتاب إلى طلابي الذي أفدت من ملاحظاتهم حول المادة التي عرضتها عليهم عبر فصول دراسية عديدة.

يحمل الكتاب اسم "طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية"، وفيه تناولت الطرائق الخاصة التي تعنى بالدراسات الاجتماعية والتي تسمى بالأساليب. وقصدت بالتدريس تطبيق التعليم في المواقف الصفية، وهو الجانب التطبيقي من التعليم، وهو مصطلح أقل شمولاً من التعليم.

ولأغراض فهم عنوان الكتاب فإنه يقصد بالطريقة في التدريس مجموعة الأنشطة والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلّم والطلبة من أجل فهم المادة الدراسية، وتحقيق الأهداف التربوية من خلالها، وتمثل الخطة التي يضعها المعلم لنفسه قبل أن يصل إلى غرفة الصف ويعمل على تنفيذها بعد ذلك في تلك الغرفة.

يمتاز هذا الكتاب عن العديد من كتب الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها المتوفرة في المكتبة العربية من وجوه عدة أهمها:

أولاً: يحوي تعريفاً بكافة ميادين الدراسات الاجتماعية المعروفة حالياً في الشرق والغرب، وبخاصة تلك الميادين التي أدخلت حديثاً وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من الدراسات الاجتماعية مثل التربية العالمية، والتربية الديمقراطية، والتربية العلاجية، والتربية العائلية، والتربية المرورية، والتربية البيئية، وغيرها.

ثانياً: يفرد الكتاب مساحة واسعة للإطار النظري الذي يقف خلف طرائق التدريس حتى يقتنع المعلّم بجدوى هذه الطرائق ويؤمن بها، ويمارسها بإتقان. ولقد حرصت على أن يخرج الطالب بعد دراسة هذا الكتاب بإطار فكري عام، أو فلسفة تربوية متماسكة لطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، لايماني بأن المعلم بحاجة قبل أن يبدأ عمله إلى إطار فكري أو فلسفة تربوية تكون له عوناً في الميدان.

ثالثاً: يعرض الكتاب موضوعاته بشكل متكامل من حيث التعريف بميادين الدراسات الاجتماعية، ومضامين مناهجها، والمصادر التي يستفاد منها في عملية التدريس، وطرائق التدريس المختلفة، وأساليب التقويم، وكفايات المعلم، وأخلاقياته.

رابعاً: يتضمن الكتاب معلومات ومعارف علمية وفيرة، يستطيع المعلّم إكسابها للطلبة من خلال استخدامه إحدى طرائق التدريس التي يراها مناسبة.

خامساً: يتضمن الكتاب سرداً بالمصطلحات العربية ومعانيها بالإنجليزية لمن يرغب من المعلمين والطلبة في استخدام الشبكة البينية (الانترنت) للحصول على مقالات ودراسات مكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.

اشتمل الكتاب على اثني عشر باباً، حيث تناولت في **الباب الأول** طبيعة الدراسات الاجتماعية، وتناولت في **الباب الثاني** فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعية، وفي **الباب الثالث** عرّفت القارئ بأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية. وفي **الباب الرابع** تناولت ميادين الدراسات الاجتماعية، وهي: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، والفلسفة، وعلم

المنطق، وعلم النفس، والأنثروبولجيا، وغيرها، من الميادين. وفي **الباب الخامس** تعرّضت للاتجاهات الحديثة في الدراسات الاجتماعية، وهي: التربية العالمية، والتربية الديمقراطية، والتربية البيئية، والتربية الصحية وغيرها من الاتجاهات. وفي **الباب السادس** تناولت عمليات الربط بين الدراسات الاجتماعية كالربط العرضي، والربط المنظّم، والإدماج، والتكامل. وفي **الباب السابع** عرّفت القارئ باستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، وركزت على موضوعات الإعداد للدروس، ومستويات التخطيط السنوية والفصلية واليومية. وفي **الباب الثامن** أوضحت المصادر التي يمكن استخدامها في تدريس الدراسات الاجتماعية، وبينت كيفية توظيفها، وبخاصة تلك التي يمكن أن يفيد منها المعلّم أثناء تنفيذ المواقف الصفية مثل: القراءات الخارجية، والبيئة المحلية، والأحداث الجارية والقضايا المعاصرة. أما **الباب التاسع** فقد تناولت فيه الطرائق الخاصة في تدريس الدراسات الاجتماعية، مثل: المحاضرة، والعصف الذهني، والقصة، وحل المشكلات. والحقيبة التعليمية، والتعلّم التعاوني، والحاسوب، والخرائط، والكرات الأرضية، وفي **الباب العاشر** تناولت محتوى منهج الدراسات الاجتماعية كالحقائق، والمفاهيم، والمهارات، والقيم والاتجاهات، وبينت أساليب تدريسها. وفي المقابل عرّفت القارئ في الباب الحادي عشر بكيفية بناء الاختبارات، وانتهى الكتاب بالباب الثاني عشر، حيث تناول فيه معلّم الدراسات الاجتماعية وكفاياته، وواجباته، وأخلاقياته التي يجب أن يتحلى بها.

آمل أن يخدم هذا الكتاب طلبة كليات العلوم التربوية، وكليات المجتمع، والمعلمين والمشرفين التربويين، ليجدوا فيه الأساسيات التي تقوم عليها عملية تدريس الدراسات الاجتماعية، فقد حاولت جاهداً على قدر استطاعتي، ومجتهداً على قدر طاقتي، وما كتب أحد كتاباً في يومه إلا وقال في غده: لو بُدِّل هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن. لذلك آمل من كل من يقرأ هذا الكتاب أن ينبهني إلى مواطن الزلل أو التقصير – إن وجدت وحيثما وجدت – وأن لا يبخل عليّ بملاحظاته القيمة ومقترحاته البناءة، لعلي مستقبلاً أثري مادة هذا الكتاب بهدف تطويره وتجويده.

إن هذا الكتاب خطوة متواضعة، بيد أنه يسد حاجة قائمة عند الطلبة والمعلمين، ولا أعتقد أنني قد أحطت بما لم يحط به أحد، أو أنني أوفيت الموضوع حقه من جميع جوانبه. وأنا على يقين من أن وضع كتاب واحد لعدد غير يسير من طرائق التدريس لا يمكن أن يكون جامعاً مانعاً وافياً، يرضي كل الرغبات ويسد كل الثغرات.

والله أسألُ أن يجد المهتمون بقضايا التربية والتعليم عامة، وطلبة كليات العلوم التربوية، وكليات المجتمع، والمعلمون، والمشرفون التربويون خاصة، في هذا الكتاب الفائدة والنفع.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المؤلف

الباب الأول

الدراسات الاجتماعية

الدراسات الاجتماعية

الباب الأول

الدراسات الاجتماعية

Social Studies

يطلق مصطلح الدراسات الاجتماعية عادة على المناهج المدرسية التي تُدرّس في المرحلتين الأساسية والثانوية، والتي تُعنى بدراسة الإنسان، والعلاقات الإنسانية، والوسائل التي تجعل هذه العلاقات على أحسن وجه ممكن.

ويمكن تعريف الدراسات الاجتماعية بكلمة واحدة، وهي: الناس:

- من حيث معيشتهم في أماكن خاصة، ويتبلور بذلك علم الجغرافيا.
- ومن حيث معيشتهم في زمن معين، فينشأ بذلك علم التاريخ.
- ومن حيث اكتسابهم أرزاقهم، وإنتاجهم بضائعهم، وتبادلها، وتسويقها، فيكون بذلك علم الاقتصاد.
- ومن حيث تنظيمهم حياتهم، وخلقهم السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، فيتبلور علم السياسية.
- ومن حيث معيشتهم ضمن جماعات متعددة، ذات اهتمام محدّد، فينتج عن ذلك علم الاجتماع والأنثروبولجيا.
- ومن حيث سلوكياتهم وخصائصهم الشخصية، فينشأ علم النفس.

ويمكن أن نلخص طبيعة الدراسات الاجتماعية بعلاقات الإنسان مع نفسه ومع أخيه الإنسان في الماضي والحاضر، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ومع البيئة المحيطة به، ومع المشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات.

تُعنى الدراسات الاجتماعية بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية، وعلاقات الإنسان ببيئته من ناحية أخرى، والمشكلات والمواقف التي تبدو ردّ فعل لتلك العلاقات. فالإنسان بطبية تكوينه الاجتماعي بحاجة إلى معرفة ما يدور حوله من الأحداث والوقائع على المستويين: المحلي والعالمي، حتى يتمكن من مواجهة المشاكل التي تواجهه في كافة مناحي الحياة.

وتعد تربية المواطنة أكثر أهداف الدراسات الاجتماعية أهمية، فتوفير المعرفة الكافية عن الخبرات الإنسانية، وتطوير القيم والمعتقدات والاهتمامات، وإتاحة فرص المشاركة الجماعية، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام القيميَّة، وتطوير المهارات المعرفية والعملية، هي من الكفايات الأساسية للمواطنة الصالحة، هذه الكفايات التي تساهم في إعداد مواطن صالح قادر على أن يؤدي دوره في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى أن يعمل لخير نفسه، وأمته، والعالم المحيط به.

الباب الثاني

فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعية

فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب الثاني

فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعية

Philosophy of Teaching Social Studies

من أكثر الأمثلة التي تدور في فكر الطلاب هي متى سوف نستخدم هذه المادة التي تدرسها في حياتنا؟

لا شك في أن هناك العديد من الطرق التي تجعل الدراسات الاجتماعية مواد مرتبطة بحياة الطلاب.

تشمل الدراسات الاجتماعية الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والسياسة والاجتماع، وهذه موضوعات لها علاقة مباشرة بالحياة، ومع ذلك فإن الدراسات الاجتماعية تصنّف واحدة من أبرز المواد التي يملّ منها الطلاب.

وأحد أسباب هذا الملل يعود إلى مدرّسي الدراسات الاجتماعية، حيث يقف معلم الدراسات الاجتماعية، على سبيل المثال. ليقرأ على الطلاب ملاحظات مكتوبة سلفاً على ورقة صفراء بالية، مدوّن عليها ملاحظاته التي كان قد سجلها أيام كان طالباً في الجامعة.

فمعلم الدراسات الاجتماعية الفعّال هو الذي يشرك طلابه في العملية التعليمية، ويبتعد قدر الإمكان عمّا يسمّى بالإنجليزية "Chalk and Talk" وتعني اقتصار دور المعلم على الحديث والكتابة على اللوح بالطباشير.

وسواء أدرس الطلاب التاريخ. أم الاقتصاد، أم علم الاجتماع، أم التربية الوطنية، فإن من حقّهم أن تتاح لهم فرصة التأمل العميق في الثقافات الأخرى بالإضافة إلى ثقافاتهم. ومن حقهم أن ينموا، وأن يفهموا العالم المحيط بهم بشكل أفضل، وأن يقدموا لهذا العالم أفضل ما لديهم.

وإن من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية إعداد الطلاب للحياة المستقبلية، وتوفير فرص تطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم لتساعدهم على التعلّم مدى الحياة، وتطوير القدرات العقلية المتمثلة بالتفكير الناقد وحل المشكلات.

وإن من حق الطلاب ألا تقتصر إجاباتهم عن السؤال الذي يبدأ بـ"ماذا؟ بل تتجاوزه إلى السؤال الذي يبدأ بـ"لماذا" أو كيف؟

يحتاج الطلاب إلى الحقائق لفهم محتوى الدراسات الاجتماعية، لكنها تعد نقطة البداية فقط. ويرى بعضهم أن طول ما يدرسه الطلاب من الدراسات الاجتماعية يبلغ كيلو متراً واحداً لكن عميقة يبلغ سنتمتراً واحداً، أي أن الموضوعات التي تغطى في الفصل الدراسي واسعة جداً، بحيث لا تتاح للطلاب فرصة التعمق بأي منها.

وعادة ما يطلب من التلاميذ أثناء الامتحانات الإجابة عن الأسئلة التي تتناول المستويات الدنيا من المجال المعرفي كالفهم والاستظهار. وهذه المعرفة سرعان ما تتبخر بعد أسابيع قليلة إن لم تكن أياماً قليلة بعد أداء الاختبار.

فمن أجل ذلك يجب أن نعلم الطلبة مفاهيم يكونون قادرين على تذكرها بعد مدة طويلة بدلاً من مجرد التركيز على التفاصيل التي تنسى بسهولة حتى من قبل أصحاب العقول الأكثر ذكاءً وتركيزاً. فالهدف هو إعداد الطلبة للحياة الطويلة أمامهم[1].

وبالإضافة إلى تعلّم المحتوى فإنه يتوجّب على معلم الدراسات الاجتماعية أن يسعى إلى تطوير الإدراك والفكر الاجتماعي للطلبة. والمناقشة والحوار داخل الصفوف يساعدان في هذا الاتجاه. ويمكن أن يساعدهم في اكتساب مهارة الاستماع إلى الآخرين، واحترام الرأي الآخر، ومهارة حل المشكلات ومهارة التأمل والتدبّر في شؤون الحياة المحيطة بهم.

ويستطيع الطلاب أن يطلقوا لأفكارهم العنان حين يتخيلون أقواماً وشعوباً أخرى في حقب زمنية ماضية وكيف قيدت طرق تفكيرهم في تلك الحقب التي عاشوا فيها.

ولا يحتاج الطلبة إلى فهم ما يتعلمونه فقط، بل إنهم يحتاجون أيضاً إلى معرفة كيفية تأثير ما يتعلمونه عليهم. والشيء الأكثر أهمية هو محاولة إبقاء الدروس مثيرة للانتباه، فذلك يساعد الطلبة على المحافظة على تركيزهم أثناء الحصة، وعدم صرف انتباههم بعيداً عنها. إن إبقاء الطلبة في حالة ترقب إلى ما سوف يتعلمونه في الحصة القادمة، سوف يساعدهم في الرغبة للعودة إلى الفصل الدراسي.

وإذا استطاع المعلم أن يجعل دروسه ممتعة ومثيرة للاهتمام، فإن الطلبة لن يدركوا أنهم يتعلمون، لأنهم منهمكون فيما يتعلمونه. وعن طريق ربط أحداث الماضي بأحداث

(1) Ediger, Marlow. Teaching Social Studies Successfully.

الحاضر يكتسب الطلاب فكرة أشمل بكثير لأهمية أحداث معينة، وكيف أثرت على أناس ذلك العصر.

ومن الضروري غرس قيم مرغوب فيها اجتماعياً عن طريق استخدام أمثلة ونماذج حيّة، يستطيع الطلبة التعاطف معها. ومن أبرز هذه القيم: المواطنة، والديمقراطية، والمشاركة الفاعلة في المنظمات المدنية التي تسعى إلى خدمة الفرد والمجتمع، وعلى الطلبة أن يتعلموا حقوقهم وواجباتهم فيطالبون بحقوقهم وألا يتقاعسوا البتة في أداء واجباتهم. لأن مفهوم المساءلة "Accountability" هو السيف المسلّط على رقاب المتصدرين للعمل العام في المجتمعات المتحضرة.

وعلى معلم الدراسات الاجتماعية أن يوفر فرصاً لطلبته يستطيعون من خلالها القيام بأعمال جماعية في مرحلة مبكّرة من حياتهم، مع تقديم المساعدة الممكنة لهم عن طريق توزيع الطلبة في مجموعات مختلفة، فيتعرفون إلى أنواع مختلفة من الناس، ويحملون آراء مختلفة ومغايرة.

ويجب أن يشعر طلبة الدراسات الاجتماعية أنهم في بيوتهم، وهم داخل فصولهم الدراسية، وأن يروها أماكن آمنة، ويجب الا يشعر أي منهم بالعزلة أو الغربة فلا يخشون السؤال عن أي شيء، أو إبداء رأيهم في أي شيء، ويجب أن يكون الصف الدراسي مكاناً يستمتع الطلبة بالحضور إليه.

كذلك على معلم الدراسات الاجتماعية أن يعمل جاهداً على غرس مهارات التفكير الناقد، وأن يشغل فضولهم كي يرغبوا بالاستمرار في تعلم موضوعات جديدة. وهذا الأمر يعدهم للحياة خارج المدرسة، ويساعدهم في إيجاد طريقهم الخاصة بهم في الحياة.

وتعد الدراسات الاجتماعية محوراً مهماً للطلبة بسبب تأثيرها على مجريات حياتهم، وكلمة 'الاجتماعية' تعني تنظيم العلاقات بين الأفراد والمجتمعات، والدراسات الاجتماعية تساعد على تحقيق هذا الهدف. ويركز تدريس الدراسات الاجتماعية على الإلمام بالمعرفة واستخدامنا لها ونقلها، وتطوير الاتجاهات وتغييرها، واستخدام المهارات التي من شأنها تغيير السلوك، وعندما تتحقق هذه الأمور فإنها ستؤثر على قيمنا التي ستؤثر بالتالي على نوعية الحياة التي نحياها.

وتؤكد فلسفة الدراسات الاجتماعية على وحدة المعرفة لمواجهة الأحوال الحاضرة بما تحمله من مشكلات في مناحي الحياة المختلفة، فهي تشجيع تطوير المسؤوليات الفردية والجماعية الإيجابية، وعمليات اتخاذ القرار المناسب.

والهدف الأسمى للدراسات الاجتماعية هو خلق المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه وواجباته اتجاه نفسه واتجاه الآمرين. وإذا ما نظرنا إلى نتاجات مناهجنا الحالية، جملة، ونتاجات الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص، نجد أنها لم تنجح في تحقيق هذا الهدف بالصورة المطلوبة. فنتائج الفهم اليسير للدراسات الاجتماعية، وتقدير قيمتها تتبدى في أمور عديدة منها: عدم الإقبال المنشود على الانتخابات البلدية والبرلمانية، والغش المتفشي في الاختبارات وفي كتابة الأوراق البحثية، والجهل المروري، والتلوث البيئي والاستهلاك غير المسوّغ، وغيرها. هذه الممارسات جميعها لا تتمشى مع هدف خلق المواطن الصالح. وعليه فإن هناك بوناً شاسعاً بين الحال القائم وبين ما ينبغي أن يكون عليه الحال، أي بين النوايا والنتاجات.

ويقوم منهاج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي (1-10) في الأردن على المبادئ والمرتكزات التالية:

1. اختيار موضوعات التربية الاجتماعية والوطنية في ميادين اجتماعية مختلفة: كالتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والسياسة، والفلسفة، بما يتناسب وتحقيق الأهداف التربوية.
2. مراعاة فكرة البيئة المتدرجة الاتساع، أي التعليم على شكل دوائر، تبدأ إجمالاً، بالطفل وتنتهي بالعالم.
3. إبراز الترابط والتكامل بين الدراسات الاجتماعية.
4. بناء المنهج بطريقة صاعدة تدريجياً (الأسلوب الحلزوني)، بحيث تكون المادة التي يدرسها الطالب في صف لاحق أكثر عمقاً واتساعاً مما عليه في الصف السابق.
5. التأكيد على دراسة المفاهيم، والظواهر الاجتماعية، بطريقة وظيفية.
6. التركيز على أساسيات المعرفة في التربية الاجتماعية والوطنية، مثل: الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات.
7. التركيز على المشكلات المعاصرة واقتراح حلول لها.
8. استيعاب معطيات الثورة العلمية المعاصرة.

9. استيعاب مهارات إدراك الزمان والمكان والعلاقات الاجتماعية.
10. تنمية المهارات الجغرافية، كرسم الخرائط، وإعداد الرسوم البيانية، والجداول الإحصائية، وفهمها، وتحليلها.
11. العناية بالتربية البيئية، وإبراز دور المواطن في المحافظة على البيئة.
12. مراعاة أسلوب تفريد التعليم في جميع مراحل العملية التعليمية التعلّمية، وبخاصة في المنهاج، والكتاب المدرسي، ودليل المعلم.
13. التركيز على مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد.
14. تنويع الخبرات المتقدمة، وشمولها، وتكاملها، لتنمية شخصية الطالب جسمياً، ونفسيّاً، وعقليّاً.

الباب الثالث

أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية

أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية

الباب الثالث

أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية

Goals of Teaching Social Studies

الهدف هو "بيان نية"، وهو نتاج متوقع حدوثه لدى الطلاب في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة، وهو استبصار لتغيير يُنتظر حدوثه في سلوك المتعلم عندما ينهي بنجاح خبرة تعليمية.

ويعتبر تحديد أهداف الدراسات الاجتماعية حجز الزاوية في تخطيط وتنفيذ العملية التربوية، والأهداف بمثابة منارات يهتدي بها المعنيّون في اختبار المحتوى، والأنشطة، وطرائق التدريس، وأدوات التقويم.

أدخل التربويّون تعديلاً جوهرياً على الهدف الأساسي من التعليم، فبدلاً من أن يكون الهدف إعداد الفرد للحياة في المجتمع، أصبح يتمثل في أن يمتلك عناصر الحياة والثقافة التي تجعله يتكيف بنجاح مع المتغيرات التي يشهدها مجتمعه في المستقبل، بل أن وتوجيهه في الاتجاه السليم.

ومع التسليم بأهمية التعرف إلى أهداف الدراسات الاجتماعية فإن إدراك المعلّم أهمية هذه الأهداف لا يعد كافياً، ما لم يكن مؤمناً بها، ومتحمساً لبلوغها. ولكي يؤمن المعلّم بالأهداف ويتحمس لها لابد أن يتعرف على مصادرها المختلفة، والتي يمكن إيجازها على النحو التالي:

1. **فلسفة المجتمع وأهدافه:** يعد المجتمع بفلسفته وثقافته وتوجهاته وواقعه ومشكلاته مصدراً رئيسياً لاشتقاق أهداف الدراسات الاجتماعية. ويحقق أي مجتمع فلسفته من خلال نظمه الدينية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وتحقق هذه النظم فلسفة المجتمع من خلال مؤسساته. فالنظام الدينين يحقق فلسفته من خلال دور العبادة والمعاهد الدينية، والنظام التربوي يحقق فلسفته من خلال المدارس والكليات والمجتمعات.
2. **طبيعة المتعلم وخصائصه:** يشمل هذا المصدر المعرفة الواعية بخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل العمر في النواحي العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والمشكلات

المصاحبة لكل مرحلة، ويشمل أيضاً شروط التعلّم الجيد والمتمثلة في النضج، والدافعية، كما يشمل نظريات التعلّم، وأنواع التفكير، وكيفية تعليمها.

3. **طبيعة العصر:** ويعني الاستجابة الدائمة لعملية التطور العلمي والبحوث العلمية، والتغير الاجتماعي السريع في القيم، والمعايير، والعلاقات الاجتماعية، والانفتاح الإعلامي عبر أجهزة ووسائل وتقنيات تذوب خلالها الحدود الجغرافية وتتلاشى. فما عاد للحفظ، والاستظهار، وكم المعلومات فائدة في حياة المتعلم فتهذيب النفس وتنمية المعارف وتعديل السلوك يحتاج إلى أساليب في التعليم تقوم على تنمية القدرات العقلية، والمهارات المختلفة، التي تتناسب وطبيعة العصر.

4. **طبيعة المعرفة:** نعيش الآن في عصر الانفجار المعرفي بكل ما يفرضه من تحديات تواجه مناهجنا التي أصبحت عاجزة عن ملاحقة التطورات العلمية.

5. **طبيعة الدراسات الاجتماعية:** تعد السلوكات الاجتماعية من أهم المواد التي تهتم بتنمية الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها، وتنمية المهارات والقدرات، وبتنمية القدرة لدى الطلاب على فهم المعلومات والمفاهيم والتعميمات المشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية، وتسعى لتنمية المواطن الفاعل بشخصيته وروحه وعقله، وتمكينه من المشاركة في عالمه من خلال مساعدته على فهم علاقاته مع الناس الآخرين، ومع مؤسسات المجتمع المختلفة، ليكون فاعلاً في خدمة نفسه، وأسرته ومجتمعه، ووطنه، والإنسانية بأسرها.

ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS) في الولايات المتحدة[1] أن من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية: تطوير المفاهيم، وتنمية المواطنة لدى الطلاب الصغار، وإكسابهم الطابع الاجتماعي في إطار عملي، يمكنهم من المشاركة الاجتماعية المسؤولة في الصف والمدرسة والمجتمع والعالم.

ويلخص شابن ومسك أهداف الدراسات الاجتماعية: بالمواطنة، والمشاركة الاجتماعية، والمعرفة، والمهارات، وقيم المجتمع الديمقراطي.

ويبين مارتوريلا[2] أن التركيز الرئيس للدراسات الاجتماعية ينبغي أن ينصب على مساعدة الطفل على فهم ذاته، وفهم خصائص مجتمعه، وإدراك حقوقه وواجباته في المجتمع الديمقراطي، وجاءت أهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في

---

(1) National Council for the Social Studies. What is Social Studies?

(2) Martorella, peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

الأردن منسجمة مع هذا التوجه، حيث إنها تسعى إلى جعل الطالب في هذه المرحلة مدركاً حقوقه وواجباته المدنية، ويقوم بها، ويمارس الحرية المسؤولة، ويراعي آداب السلوك الاجتماعي، ويبني شخصيته بشكل متوازن يعزز إنسانيته، ويمكنه من المشاركة الفعالة في المجتمع.

يرمي تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف التالية ([1]،[2]،[3])

1. المعرفة الوظيفية Functional Knowledge

تعين المعرفة الوظيفية على فهم التطور الذي شمل الحياة البشرية في مختلف مظاهرها منذ أقدم العصور حتى وقتنا الحاضر، وإدراكه. والمعرفة هنا ليست هدفاً في حد ذاتها بل هي وسيلة لتنمية قدرة الطلاب على التذكر والربط والتركيب والتحليل والنقد والتقويم. ولكي تكون المعرفة وظيفية يجب ألا يكون دور الطالب سلبياً في اكتسابها وأن تكون المعارف مبسّطة تبسيطاً يتناسب ومستوى الطلاب، وأن تكون ذات صلة بحياتهم، وذات فائدة لهم، وأن تكون دقيقة ومسايرة لأحداث التطورات.

ويندرج تحت المعرفة الوظيفية الأهداف المعرفيّة التالية:

- تزويد الطالب بمجموعة من المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والنظريات التي تتيح له القدرة على تفهم عناصر مجتمعه ومكوّناتها، وإدراك طبيعة العلاقات السائدة فيه.
- تزويد الطالب بقدر كافٍ من المعلومات عن البيئات الطبيعية، والاقتصادية، والاجتماعية: المحلية، والإقليمية، والعالمية.
- حصول الطالب على حقائق ومعلومات تاريخية وجغرافية.
- التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى.
- التعرف على الظروف والعوامل التي تساعد على تشكيل خصائص الإنسان واختلافها من مكان لآخر، ومن وقت لآخر.
- تعريف الطالب بأوجه النشاط والمجهودات التي يقوم بها الآخرون في بيئات مغايرة لتلك التي يعيش فيها.

---

(1) محمود طنطاوي دنيا، إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

(2) جيل عويضة، التربية الاجتماعية وطرق تدريسها في المرحلة الابتدائية.

(3) Ediger, Marlow, et al. Teaching Social Studies Successfully.

- تعريف الطالب بسبل الاستفادة من الثروات الطبيعية كالتربة، والماء، والمعادن، والغابات، بالطريقة الصحيحة لخيره وخير الأجيال من بعده.
- الاستخدام الجيد لمصادر المعرفة.
- كشف العلاقة بين الأسباب والنتائج.
- تطبيق نتائج المعرفة في مواقف جديدة.
- تنمية القدرة على الملاحظة المباشرة أسلوبٌ فعّالٌ للحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة.

ومن الأمثلة على الأهداف المعرفيّة الوظيفية:

- أن يعرف الطالب عدد أعضاء مجلس النواب الأردني الحالي.
- أن يقارن الطالب بين حالة المناخ في مدن بغداد ودمشق والدار البيضاء في ضوء معدلات الحرارة والأمطار.
- أن يضع الطالب خطة عملية لقيام سوق عربية مشتركة فاعلة بين أقطار الوطن العربي.
- أن يقيّم الطالب دور الأمم المتحدة في مسألة غزوِ الولايات المتحدة للعراق.

2. **الاتجاهات والقيم Attitudes and Values**

- تنمية الروح الوطنية، وتنمية الحساسية الاجتماعية، وتفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، وتحقيق المواطنة الصالحة، وتنمية المسؤولية المدنية.
- تقدير مجهودات الدولة في استثمار مواردها الطبيعية، وبناء نهضتها الحديثة، وتأكيد انتماء الفرد للوطن.
- تنمية الاتجاه نحو الاهتمام بمشكلات الوطن والرغبة الصادقة في حلها.
- تنمية الاتجاه نحو تقدير الجهود التي بذلها الأجداد في إرساء دعائم حياة مستقرة وكريمة.
- تنمية القيم الروحية وتأكيد الفضائل الخلقية.
- تقدير أدوار الشعوب في تطوير الحضارة الإنسانية، وتقدير قيمة التفاهم الدولي والسلام العالمي.
- تنمية الوعي السياسي وأهمية الأخذ بمبدأ الديمقراطية والمشاركة في تحمل المسؤولية تدعيماً لاستقرار الوطن وأمنه.

- تقدير عظمة الخالق - ﷻ - في خلق الكون وتنظيمه واتزانه.
- تنمية روح العزيمة والمثابرة ومواجهة المشكلات.
- تنمية الوعي بأهمية البيئة لحياة الإنسان، والعمل على حمايتها، وتنمية الوعي بأهمية موارد البيئة، وكيفية حمايتها واستثمارها وترشيد استهلاكها.
- الاتجاه نحو تقدير الذات وتقدير العمل التعاوني.
- إدراك أهمية التنمية الشاملة ومعوّقاتها ودور العامل الطبيعي والبشري فيها.
- إدراك المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته المعاصرة، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومن ثم تحليلها وتفسيرا واقتراح أساليب حلها ووسائل هذا الحل.
- حسن الحديث والاستماع.
- تقبّل النقد.

ومن الأمثلة على الأسئلة المتعلقة بالاتجاهات والقيم:

- أن يدرك الطالب ضرورة التوازن بين الحرية والمسؤولية.
- أن يعي الطالب أهمية التعاون بين منظمات المجتمع المختلفة.
- أن يعمل الطالب على تدعيم فكرة حماية المستقبل.
- أن يؤمن الطالب بحتمية وحدة الأمة العربية.
- أن يقدّر الطالب قيم الحق والخير والجمال باعتبارها موجهات لسلوك الأفراد.
- أن يوازن الطالب بين المشاعر وبين الحقائق وبين العواطف وبين الأفكار.

3. المهارات Skills

- تنمية القدرة على التعبير والمناقشة والمشاركة العلمية في الحوار وتقبل الرأي والرأي الآخر.
- تنمية مهارات التفكير الناقد، وتوظيفها في حل المشكلات.
- استنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها ونقدها.
- تنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا: كالتحليل، والتطبيق، والتقويم.
- تنمية مهارات المتعلمين البحثية بوصفها دعامة من دعائم التربية الحديثة في عصر الثورة المعلوماتية.

- تنمية مهارات قراءة الخريطة، وتفسيرها، وتحليلها.
- تنمية مهارات استخدام الأطالس، ودوائر المعارف، والقواميس الجغرافية والتاريخية.
- عمل الإحصاءات والجداول وترجمتها، وتحليلها.
- جمع المواد وإعداد البيانات واستمارات استطلاع الرأي.

ومن الأمثلة على الأسئلة المهارية:

- أن يعبر الطالب عن نفسه بوضوح سواء أكان هذا التعبير بالكلام أو الكتابة.
- أن يصغي الطالب للآخرين بانتباه واحترام.
- أن يكتسب الطالب مهارة قراءة الخريطة وتفسيرها وتحليلها.
- أن يكتسب الطالب مهارة بناء الجداول، والرسوم البيانية، وقراءتها، وتفسيرها.
- أن يستخدم الطالب مهارة استخدام الأطلس، والكرات الأرضية.
- أن يقرأ الطالب رموز الخريطة وتفسيرها.
- أن يحدد الطالب الأوقات بموجب خطوط الطول.
- أن يوجه الطالب الخريطة حسب الجهات الأصلية والفرعية.

ويتم تحديد مستوى أهداف منهج الدراسات الاجتماعية بدلالة عاملين هما: الزمن اللازم للوصول إلى الهدف. ومدى العمومية.

وتقع مستويات أهداف الدراسات الاجتماعية في مستويين هما:

- المستوى العام (الأهداف العريضة)، حيث يحتاج إلى وقت طويل وتتسم بالعمومية.
- المستوى المحدد (الأهداف السلوكية)، حيث يحتاج إلى وقت أقصر نسبياً، قد لا يتعدى زمن حصة واحدة، إضافة إلى أنها تتسم بالخصوصية والتحديد.

وتتصف أهداف المستوى العام بدرجة عالية من التعميم، وتتناول وصف النتائج النهائية للعملية التربوية بأكملها. ومن الأمثلة على هذه الأهداف: "إعداد المواطن الصالح"، "وتوعية الطالب بتراث أمته"، وتتصف أهداف المستوى المحدد بدرجة مرتفعة من التخصيص، وتعنى بوصف السلوك أو الأداء الذي يتوقع حدوثه عن المتعلم بعد دراسة وحدة دراسية معينة، ويمكن ملاحظته وقياسه.

وتعمل الأهداف السلوكية دليلاً للمعلم في عملية التعليم، وتساعده على وضع أسئلة الاختبارات، وفي اختبار النشاطات المطلوبة، وأساليب التدريس.

وعادة ما يجيب الهدف السلوكي الجيد عن أسئلة من مثل: ما الأداء المتوقع من المتعلم القيام به بعد عملية التعلّم، وما المشروط أو الظروف التي يظهر بها السلوك من خلالها؟ وما مستوى الأداء المقبول؟ والجواب عن السؤال الأول يحدد الأداء النهائي "Terminal Performance"، والجواب عن السؤال الثاني يحدد الظروف والأحوال "Conditions"، أما الجواب عن السؤال الثالث فيصف مستوى الجودة "Level of Efficiency" أو مستوى الإتقان "Mastery Level"[1].

(1) Mager, Robert. Preparing Instructional Objectives.

الباب الرابع

ميادين الدراسات الاجتماعية

- التاريخ
- الجغرافيا
- التربية الوطنية
- الفلسفة
- علم المنطق
- علم النفس
- علم الاجتماع
- الأنثروبولوجيا
- الاقتصاد
- علم السياسة

الباب الرابع

ميادين الدراسات الاجتماعية

Fields of Social Studies

تتسع الدراسات الاجتماعية لتشمل موضوعات التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، والفلسفة، وعلم المنطق، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والاقتصاد، وعلم السياسة.

وفيما يلي تعريف بهذه الميادين التي تتضمنها المناهج المعمول بها في البلدان العربية والغربية:

التاريخ History

التاريخ هو كل ما قيل أو فُعل منذ تكوين الخليقة حتى وقتنا الحاضر، ويحكي قصة الإنسان منذ أن دب على سطح هذه البسيطة، ويمثل التفاعل القائم بين الإنسان والمكان والزمان. ويعرّف بعضهم التاريخ بأنه الصيغة العقلية التي تصوغ فيها مدينة أو دولة عن ماضيها.

يقول ابن خلدون (1332-1406م) في مقدمته: إن التاريخ يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم وسياستهم.

والشخص الذي لا يدرس التاريخ لا يجد التجارب التي يستفيد منها. يقول الشاعر:

من لم يع التاريخ في صدره   لم يدر حلو العيش ومره

ومن وعى تاريخ من قد مضى   أضاف أعماراً إلى عمره

ودراسة التاريخ تنصب على الماضي في أحداثه، وأفكاره، لبيان مدى ما يمكن لهذا الماضي أن يؤثر في الحاضر الذي يعيشه الإنسان، ويستقي الدارسون معلوماتهم التاريخية من الآثار التي خلقها الإنسان، وتعرف باسم المصادر التاريخية، وهي تنقسم إلى قسمين:

أ. الروايات المأثورة.

ب. المخلفات المادية.

والمجتمعات مثل الأفراد، فكما أن الفرد عدته ذاكرته في إدراك الماضي ليتوافق مع الحاضر، فالتاريخ عدة المجتمع لفهم الحاضر وتفسيره. كذلك فإن تفسير الحاضر على ضوء الماضي يساعد كثيراً على التخطيط للمستقبل.

وترتبط الحقائق التاريخية بأماكنها وأزمنتها، فلكل حقيقة تاريخية زمانها ومكانها (متى؟ وأين؟) ولا تعد الحقيقة تاريخية ما لم توجد علاقة بين زمانها ومكانها[1] وتمكين الطلاب من إدراك ذلك الارتباط وتلك العلاقة هو تعليم التسلل الزمني الذي يمكن أن يبدأ بعد سن العاشرة من العمر.

لقد كانت العرب تتناقل الأخبار التاريخية الشفوية عن أنسابهم وحروبهم وأخبار الأمم المجاورة. وفي أوائل العصر العباسي بدأ المسلمون بتدوين تاريخهم وبخاصة ما يتعلق منه بتدوين سيرة الرسول – عليه الصلاة والسلام – وسيرة الخلفاء الراشدين من بعده، والفتوحات الإسلامية.

ومع وضع الخليفة عمر بن الخطاب للتاريخ الهجري وتطور الحركة الفكرية والأدبية، تنوعت الكتب التاريخية الإسلامية بحيث أمكن تصنيفها إلى ما يلي:

1. كتب المغازي والسير، وتتحدث عن غزوات الرسول - ﷺ - والصحابة، ومنها كتاب 'المغازي والسير'.
2. كتب الأنساب، وهي الكتب التي تتحدث عن القبائل وأنسابها، ومنها كتاب 'الأنساب' للبلاذري.
3. كتب الفتوح، وتتحدث عن الفتوحات الإسلامية ومنها كتاب 'الفتوح' لابن أعثم الكوفي.
4. كتب تراجم الرجال، وتتحدث عن المشهورين من المسلمين، ومنها كتاب 'معجم البلدان' لياقوت الحموي.
5. كتب الملل والنحل، وتتحدث عن الفِرَق والمذاهب الإسلامية ومنها كتاب 'الملل والنحل' للشهرستاني.
6. كتب تاريخ المدن والأقاليم، وتتحدث عن مدينة بعينها أو إقليم بعينه ومنها كتاب 'تاريخ دمشق' لابن عساكر.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

والتاريخ يحلل البعد الزمني للموقف الحاضر، ويبين التراكمات الإنسانية والسياسية التي أدت إليه، وأي مشكلة حاضرة لها جذورها في الماضي، فهي الآن تمثل جذوراً لمشكلات مستقبلية، فنحن الآن نتاج الماضي، وسنمثل ماضي المستقبل.

ويبحث التاريخ في الأحداث الماضية أو خبرات البشر في الماضي والتي لا سبيل إلى ملاحظتها بطريقة مباشرة، ولكن يمكن اكتشاف حقائق حولها بالاستدلال الذي اصطلح المؤرخون على تسميته 'الدليل التاريخي' أو 'البيّنة التاريخية'.

وتختلف طريقة الدليل التاريخي التي يتبعها المؤرخ في التوصل إلى الحقائق عن الطريقة التي تتبعها بعض العلوم الأخرى. فدارس الأحياء، مثلاً، يتوصل إلى الحقائق، فيجعل الحوادث تقع في ظروف يتحكم بها هو نفسه ويخضعها لسيطرته، أما دارس التاريخ فليس بإمكانه انتزاع الأحداث كما وقعت في الأزمنة الغابرة ليلاحظها بنفسه، وهو لا يستطيع أيضاً أن يتحكم في الظروف التي رافقت وقوع الحادث.

وهناك سبع مراحل أساسية لابد للمؤرخ من عبورها ليجمع بياناته ويعالجها، وهذه المراحل هي:

1. تحديد الموضوع الذي يريد بحثه بصورة جليّة وواضحة قدر المستطاع.
2. البحث في إطار مرجعية مختارة عن مصادر أصلية في مختلف الأماكن المحتملة، ومن ثم في الأماكن الأبعد احتمالاً، سعياً للكشف عن كل ما قد يكون ذا صلة بموضوع بحثه. أي البحث باستمرار عن الوثائق ذات الصلة بالموضوع الذي اختاره.
3. قراءة الرموز في الوثيقة، فعلى المؤرخ أن يعلّم نفسه ويتدرب على قراءة الكلمات.
4. فهم لغة التوثيق وترجمتها. فغالباً ما يتعامل المؤرخ مع لغة ليست لغة عصره، وإنما لغة عصر سابق، واللغة باعتبارها نتاجاً ثقافياً، عرضة للتبدل في المعاني والتركيب مع تقادم الأزمنة وتبدل الأحوال.
5. التأكد من أصالة الوثيقة، حيث الاهتمام هنا بإبراز أصالة الوثيقة، وهو ما يقابل نقد السند عند مؤرخينا العرب المسلمين، كما تُعنى هذه المرحلة بإبراز الوثيقة وأمانتها.
6. تحليل الإفادات المنفردة، وبيان الأهمية التاريخية.
7. تركيب الوقائع جميعها لتفسير الحدث أو الحقبة الزمنية.

ومن الأهداف العامة لتدريس التاريخ:

1. تكوين المواطن المنفتح على مختلف الحضارات، والمتعلق بالحرية والموضوعية والحقيقة الجادة، والمتسلح بثقافة عامة تمكنه من التفاعل الإيجابي مع قضايا عصره، والمؤمن بأن الحضارة البشرية نتاج لإسهامات مختلف الأمم.
2. إحاطة الطلاب بنشأة وطنهم، وما له من مجد وعظمة.
3. إلمام الطلاب بسير العظماء والقادة وتضحياتهم.
4. معرفة ما طرأ على الأمم من رقي وانحطاط، للأخذ بأسباب التقدم من جهة، وتجنب أسباب التأخر، والانحطاط من جهة أخرى.

للتاريخ علاقة وثيقة بالجغرافيا، فالمكان يمثل عاملاً مشتركاً بينهما، وكثير من الأحداث التاريخية لها خلفية جغرافية، فالكثير من الصراعات قامت بسبب الاستيلاء على الثروات الطبيعية، أو الأماكن الإستراتيجية. وللتاريخ صلة بالأدب، حيث تؤلف كثير من الأعمال الأدبية من خلال سرد القصة أحوال الناس وظروف معيشتهم في الفترة التي دارت بها أحداث تلك القصة. ومثال ذلك قصة "نائب في الأرياف" لتوفيق الحكيم، وقصة "الأيام" لطه حسين، والثلاثية (قصر الشوق، وبين القصرين، والسكريّة) لنجيب محفوظ.

الجغرافيا Geography

الجغرافيا هي دراسة لسطح الأرض باعتبارها مسكناً للإنسان. ودراسة لعلاقة التأثير والتأثر بين الأرض وهذا الإنسان الذي يسكنها. ويعد تفاعل الإنسان مع بيئته جوهر الاستقصاء الجغرافي الذي يرمي إلى فهم طبيعة العلاقات بين هذا الإنسان وبيئته. فالجغرافيا تهتم بتفسير دقيق منظم ومعقول للهيئة المتغيرة لسطح الأرض. وأهم صفة تتسم بها المعلومات الجغرافية هي التغير في الزمان والمكان. وهذا التغير بالضرورة يعود إلى تأثير العوامل الطبيعية والبشرية وإلى تطور الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وما يفرضه ذلك من تغير وتطور في الظواهر وأشكالها وتأثيراتها المتبادلة[1].

وأقدم تقنية جغرافية عُرفت هي فن الوصف، وكثيراً ما عُرفت الجغرافيا بأنها علم وصف الأرض، وعلى الرغم من تطور التقنيات التي تستخدمها الدراسات الجغرافية، إلا أن للوصف الدقيق أهميته، وأما الخرائط فهي التقنية الأولى للجغرافي، فهو يستطيع أن يستخدمها لغة له، فيعبّر بها عن أفكاره بدلاً من الكلمات.

ومن التقنيات المرتبطة بالخرائط التطور الجديد الذي اقترن بإمكانية تزويد الأقمار الصناعية لنا بخرائط وصور جوية وبيانات دقيقة لجميع الظواهر الطبيعية والبشرية.

ومن الأهداف المعرفية للجغرافيا: أنها تزّود المتعلم بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الجغرافية الأساسية التي تسهم في تكوين شخصيته العلمية الثقافية، وتساعده على فهم البيئة بمختلف مظاهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية والاقتصادية، كما تساعده على فهم الكون بأجزائه، والنظريات التي تفسّر تكوينه، والأفكار العلمية الصحيحة حول شكل الأرض وأبعادها وعلاقتها بالكواكب الأخرى، وبيان العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية وسائر فروع الجغرافيا، والتركيز على حتمية التفاعل القائم فيما بينها، وتمكين المتعلم من إدراك الواقع الجغرافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

ومن الأهداف السلوكية لتدريس مادة الجغرافيا: إعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً يتحسس مشاكل مجتمعه، ويعمل على المحافظة على موارد وطنه، وعلى بيئته الطبيعية وتحسينها وصيانتها باستمرار، وكذلك تنمية مهارات استخدام المصطلحات وقراءة الخرائط بمختلف أنواعها، وإكساب الطلاب مهارات تتعلق بتحديد المشكلات وصياغة الفروض وجمع البيانات وتحليلها. ومن الأهداف السلوكية الأخرى استخدم مهارات العروض

(1) فاروق حمدي الفرا، تقنيات تربوية في تدريس الجغرافيا.

البيانية، والجداول، والأطالس، والفهارس، والجداول الإحصائية، وخطوط الطول ودوائر العرض، والبوصلات، ورموز الخريطة، ومقاييس الرسم، ومساقط الخرائط.

ومن الأهداف الوجدانية لتدريس مادة الجغرافيا: تنمية النظرة الشمولية عند المتعلم وإدراكه أن أجزاء العالم مترابطة على الرغم من بعد المسافات. وأن هذه الأجزاء يتأثر بعضها ببعضها الآخر، والاهتمام بعرض القضايا التي تهم الإنسان في كل مكان كالتلوث البيئي واتساع ثقب الأوزون، والمواد النافدة والتصحر، والنقص الغذائي وشح المياه، والتضخم السكاني، وكذلك إدراك المتعلم للكون، والاستدلال بالمخلوقات على الخالق - ﷻ - وإشعاره بما في الكون من إتقان وحسن إبداع ونعم، وترسيخ اليقين لديه بأن آيات الله المتمثلة في مظاهر الأرض لا تسير على غير هدى، وإنما وفق قوانين وأنظمة ربانية ينبغي التأمل فيها، والاعتزاز بالانتماء إلى الوطن والوعي بخطورة المسائل السكانية والاقتصادية، والوعي بالقضايا المعاصرة والعمل على المساهمة في معالجتها[1].

وتنقسم مادة الجغرافيا إلى قسمين رئيسيين:

- **الجغرافيا الطبيعية:** تدرس الظواهر البيئية التي تحيط بالإنسان، والتوزيع السكاني للظواهر الطبيعية، والعوامل المؤثرة في هذا التوزيع.
- **الجغرافيا البشرية:** تدرس مظاهر الحياة الإنسانية، ومدى تأثرها بتلك الظواهر، ومدى التأثير البشري بتلك الظواهر.

وأصول الجغرافيا قديمة جداً. فمنذ بدأ الإنسان الأول بالتعرّف إلى بيئته، وما يحيط به من مناطق الصيد والكلأ والماء، بدأت مهمة الجغرافيا، واتسع مع مرور الوقت نطاق الاستطلاع أمام الناس فأخذوا يجوبون الصحارى ويقطعون البحار، باحثين عن ظروف أفضل لحياة أفضل.

والجغرافيا علم ديناميكي متطور غير ثابت نتيجة عوامل التعرية والفيضانات والأعاصير والزلازل، والبراكين، وحرائق الغابات، والجفاف، إضافة إلى ما يفعله الإنسان في البيئة، فجميع هذه العوامل تعمل على تغيير سطح الأرض من وقت لآخر.

والجغرافيا علم تركيبي، فهي تجمع مادتها من علوم شتّى كالاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، والفلك والجيولوجيا، والفيزياء، والتربية، والزراعة، والتاريخ، والأنثروبولوجيا وغيرها، لذلك يعتبر علم الجغرافيا عروس العلوم Senderella of Sciences، ومن فروعه:

(1) صباح محمود رفاقه، طرائق تدريس الجغرافيا.

الجغرافيا المناخية، وجغرافية السياحة، وجغرافيـة البحـار والمحيطـات، وجغرافيـة الأجنـاس، والجغرافيا البشرية، والجغرافيا الاقتصادية، وغيرها كثير.

ولا تعد الجغرافيا أوصافاً جافة لسطح الأرض، أو تقديرات مجردة عن عدد السكان، بل أصبحت موضوعاً يقوم على التحليل والتعليل، ويرمـي إلى اتخـاذ دور إيجـابي في خدمـة الإنسانية جمعاء، وأصبحت دراستها ضـرورة مـن ضـرورات الحيـاة. وعنـصراً أساسـياً مـن عناصر التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

التربية الوطنية Civic Education

تعنى التربية الوطنية بإعداد الإنسان للحياة إعداداً ينسجم مع القيم الدينية والاجتماعية والقومية والإنسانية السائدة في مجتمعه، وهي بالتالي تركز على القيم التي يجب أن يكتسبها الفرد حتى يكون مواطناً صالحاً يؤدي دوره كاملاً في خدمة نفسه ووطنه وأمته[1].

ومما ترمي إليه التربية الوطنية جملة فهم النظام الحكومي والقواعد التي يقوم عليها، مثل: طبيعة السلطة الحاكمة ومصدرها، ومبدأ الفصل بين السلطات، وفهم النظم المعمول بها، مثل: نظام الاقتصاد ونظام الضرائب، ومعرفة حقوق المواطنة وواجباتها، ومعرفة أسس السياسية الخارجية للدولة، وتنمية الاتجاهات نحو الديمقراطية والتعاون، ومعرفة وسائل الإعلام والدعاية وكشف زيفها وتحيزها.

تعبير المواطنة Citizenship، خارج الإطار التربوي، يعني بالدرجة الأولى صيغة قانونية تحدد علاقة الأفراد بالدولة من حيث احترام السلطة المتمثلة بالدستور، والخضوع للقانون ومعرفة الحقوق والواجبات. والمتتبع لحركة التاريخ يدرك أن التعليم يلعب دوراً مهماً في بناء المجتمعات، وأن العملية التعليمية في كل عصر لا تعمل بمعزل عن الإطار السياسي المتمثل في الدولة وما تتبناه من قيم واتجاهات ونظم في إطار الفلسفة العامة التي تعمل الدولة في ظلّها.

ويتلخص هدف المواطنة في إكساب المواطن المفاهيم والمعارف والمهارات والقيم التي يمكن ترجمتها إلى مواقف سلوكية تعزز ارتباط الفرد بمجتمعه وبالدولة التي ينتمي إليها. وتعني المواطنة الصالحة ولاء المواطن لبلده، واهتمامه بالصالح العام. وتشكل المواطنة الإطار القانوني والسياسي لممارسة المواطن حقوقه، ولأدائه واجباته بكل وعي ومسؤولية على أرض الواقع[2]، كما تهدف المواطنة الصالحة إلى غرس القيم والأخلاق الفاضلة في نفوس الناشئة، وتنمية روح المسؤولية، والحفاظ على مقدرات الوطن وتشجيع الناشئة على القيام بالأعمال التطوعية لبناء مجتمع قوي متماسك.

---

(1) Kizlik, Bob, Ideas About Becoming a Good Social Studies Teacher.

(2) محمد بن حسن الصائغ، دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

وتعنى التربية الوطنية بدراسة التنظيمات الحكومية المختلفة وأساليب الإشراف عليها، وبدراسة الحقائق الأساسية حول حقوق المواطنين وواجباتهم، كما تعنى بتنمية إحساس المواطن بضرورة التضامن والتعاون مع الآخرين الذين يشاركونه الوطن. وتؤكد على شعور الفرد بالمواطنة وعلى تكوين الفرد المستنير الواعي المدرك لقيم مجتمعه وتنظيماته وقوانينه، والملم بمشكلات الوطن وقضاياه وهمومه وتطلعاته.

تشير دائرة المعارف البريطانية إلى المواطنة بأنها العلاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق.

وتهدف التربية الوطنية إلى تعميق الحس والشعور بالواجب اتجاه المجتمع وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والأخوة والتفاهم والتعاون بين أفراد الوطن الواحد، وتعريف الناشئة بمؤسسات وطنهم والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات.

والتربية الوطنية في المجتمع الديمقراطي ضرورة حياتيّة لابد منها لتزويد المواطن بالمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لحياة أفضل.

وتتطلب التربية الوطنية معرفة الطالب وطنه الصغير والعالم المحيط به، وكذلك معرفته القيم السائدة في المجتمع وواجبات الوطن والتزاماته ومسؤولياته وحقوقه وحرياته.

ولا تحقق التربية الوطنية أهدافها دون وضع المتعلمين في مواقف وأدوار تجعلهم يفهمون ما يتعلمونه، وإلا تحولت هذه التربية إلى معلومات مجردة تحفظ ثم تنسى، كما يجب أن يعطى المتعلم فرصة رؤية الدولة ومؤسساتها وهي تعمل من خلال سلطاتها الثلاث: التشريعية والقضائية والتنفيذية. ويجب على المتعلم أن يستشعر حب الوطن، ليس من خلال القصائد والأغاني فحسب، وإنما من خلال ما يقدمه الوطن له من صحة وتعليم وأمن وعدالة وحرية رأي ومساواة.

وتقوم على مادة التربية الوطنية عملية بناء الإنسان بشخصيته وعقله وقيمه ومعارفه. وتنطلق من عدّ الطالب مواطناً في مجتمع يتفاعل معه، ولابد من تنمية ارتباطه بوطنه وأمته وحضارته. كما أنها تفتح أمام الطالب آفاق الوعي لدوره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي[1].

(1) علي محافظة، مناهج التربية المدنية في الدول العربية.

ويتعرف الطلاب عن طريق التربية الوطنية إلى أهم المنظمات العالمية والإقليمية، وإلى دورها في حفظ الأمن والسلام للمجتمع الإنساني، كهيئة الأمم المتحدة والجامعة العربية. وتلقي التربية الوطنية الأضواء على السياسة الداخلية والخارجية التي تتبعها الدولة، وتساهم في معرفة القوانين السائدة في المجتمع مثل قانون المالكين والمستأجرين، وقانون العقوبات، وقانون السير، وغيرها.

وتعمل التربية الوطنية كذلك على دعم الوحدة الوطنية وتقويتها، وذلك من خلال توحيد اتجاهات الناس، وخلق قدر مشترك من الثقافة الفكرية بحيث يشعر الناس أن مستقبلهم واحد مهما اختلفوا أو تباينوا في وجهات النظر.

الفلسفة Philosophy

كلمة فلسفة "Philosophy": كلمة ذات أصل يوناني، تتألف من مقطعين "Philos" وتعني حب، و"Sophia" وتعني حكمة أو معرفة، وكلمة فلسفة تعني إذن حب المعرفة أو الحكمة كما أشار إلى ذلك فيثاغورس (582-500 ق م)[1]. والفلسفة في اللغة تعني: دراسة كنه الشيء وجوهره وعلة وجوده. والفلسفة اصطلاحاً: هي محاولة التفكير بأكثر الطرق عمومية ونظاماً في كل شيء في الكون، وهي مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية، أو هي البحث عن نظرة شاملة للطبيعة ومحاولة إيجاد تفسير عام شامل لطبيعة الأشياء[2].

لقد تناول الفلاسفةُ الإنسانَ، وحاولوا إيجاد تفسيرات مختلفة لطبيعته، وخبرته، وقيمه، ومسألة وجوده. ومكانته في نسق الأشياء، ومن ثم دراسة مصيره بعد مماته، كما تناول الفلاسفة في دارساتهم قضايا ميتافيزيقية، مثل: وجود الله، وصفاته، وأصل الكون، ونشأته، وطبيعة المعرفة والإنسان.

والفلسفة عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان عقله في التفكير في مجالات الحياة المختلفة، وتفسر الفلسفة الظواهر التي تعترض الإنسان، وتبين أسلوب تفاعله معها، والتفكير في مسبباتها. فالله - تعالى - يقول في كتابه العزيز: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ [الغاشية: 17-20] .

ويقول الفيلسوف ديكارت إنما تقاس حضارة الأمة وثقافتها بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها والتفلسف هو الرغبة في المعرفة والتفكير في مسائل الكون، والناس والحرية، والفضيلة، والخير، والحق، والعدل، والجمال، وغيرها.

والتفكير الفلسفي هو كل جهد يقوم به العقل في سبيل تزويد صاحبه بالمعارف الجديدة. والذي يتمهن التفكير الفلسفي يرفض اليقين السائد، ويضع كل شيء موضع الشك من أجل البحث عن الحقيقية.

ومن خصائص التفكير الفلسفي أنه يستخدم التأمل وإعمال الفكر في البحث عن الحقيقية، ويشكك في الحقائق الجاهزة، ويثير أسئلة كثيرة حول الإنسان والكون ويهتم بالبحث عن أصل الأشياء وأسبابها البعيدة.

---

(1) Molloy College, Department of Philosophy, What is Philosophy Anway.

(2) محمد سمير حسنين، التربية: أصول وأساسيات.

ومن القضايا التي شغلت فلاسفة العصور الوسطى في أوروبا لعدة قرون: الكليات والجزئيات، وهل النفس الإنسانية حالة في الجسم حلول الشيء في المكان، ومن المسائل التي يتناولها فلاسفة المسلمين بالبحث والدراسة مسائل الروح والإدارة وأزلية القرآن وغيرها.

ويختلف علم الفلسفة عن علم الكلام في أن موضوع علم الفلسفة دراسة المسائل التي ينحصر إثباتها بالأدلة العقلية، ولكن موضوع علم الكلام دراسة المسائل التي لا تلبث إلا عن طريق النقل والتعبد والتأمل.

ومن موضوعات الفلسفة[1]

1. علم الجمال (الاستاطيقا Aesthetics): وهو الموضوع الذي يتعلق بدراسة الإدراك للجمال والقبح، ويهتم بمحاولة استكشاف ما إذا كانت الخصائص الجمالية موجودة موضوعياً في الأشياء التي ندركها، أم توجد في عقل الشخص القائم بالإدراك ومن الأمثلة التي يعالجها علم الجمال: ما الذي يجعل الشيء جميلاً؟ وهل توجد معايير موضوعية للجمال؟
2. علم القيم (الأكسيولوجيا، Axiology) ويتناول طبيعة القيم وأنواعها ومعاييرها.
3. علم الأخلاق: ويُعنى بدراسة الصواب والخطأ في العقل البشري ومعرفة ما هو الصواب، وهل للصواب معايير موضوعية. وهل القيم الأخلاقية مطلقة أم نسبية؟
4. الغيبية/ علم الوجود: يتناول الحقيقة الجوهرية، وإمكانية إدراكها بواسطة الحواس، كذلك ماهية العقل، وماهية علاقته بالجسد.
5. المعرفة: ويتناول هذا الفرع طبيعة المعرفة، وإمكانية اكتسابها بشكل استثنائي من خلال الحوار أو من خلال وسائل أخرى، وكيفية معرفة مدى صحة ما أدركناه من خلال حواسنا،
6. المنطق: ويتناول الحكم على النقاش أو الجدل.

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، ويمكن القول بأنهما تبحثان في شيء واحد وهو الحياة، وفلسفة التربية عبارة عن الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي تُوجد عملية تربية هذا الإنسان، وتحدد أهدافها ونشاطاتها[2]. وتُعنى الأصول الفلسفية للتربية بدراسة الأفكار الفلسفية التي

(1) Molloy College, Department of Philosophy, What is Philosophy Anway.

(2) نعيم جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية.

تركت آثارها على النظرية التربوية والتطبيق التربوي. وقد اعتمدت التربية عبر تاريخها الطويل الفكر الفلسفي في تحديد ملامحها ومضمونها ومسارها، وقد نشأ التفكير الفلسفي بمجرد أن استطاع الإنسان ممارسة وظيفته، بعدّه حيواناً ناطقاً، له عقل من طبيعته التعرف على الحقائق. ويصعب فهم التربية في أي مجتمع دون فهم مسبق للفلسفة أو الفلسفات السائدة فيه.

والفلسفة، بعدّها جانباً من جوانب الدراسات الاجتماعية، لا يمكن إغفالها فنحن كثيراً ما نعلم طلابنا أنه لابد من إعمال الفكر، ولابد من الإيجابية والابتكار، وغيرها من الأساليب الضرورية في بناء شخصية المواطن على نحو متكامل.

علم المنطق Logic

يبحث علم المنطق في عوامل الوقوع في الخطأ وذيوع الباطل، كما يبحث في صورة الفكر ومادته، مما يساعد على تنظيم التفكير، والوصول إلى الحقيقة، وإصدار الأحكام السليمة، والتي تعتمد الحقائق الواقعية[1].

ويعتبر المنطق أداة لسعادة الإنسانية ورقيها عن طريق مباحثه، وهي قيم الخير والحق والجمال وغيرها.

واستخدام الإنسان التفكير المنطقي يساعده في عرض أفكاره بطريقة مبسّطة منظمة مما يجعل كلامه محدداً مستنداً على وقائع أُخضعت للفحص والاختبار. والغرض من التفكير المنطقي التمييز بين الصدق والكذب في الأقوال، والخير والشر في الأفعال، والحق والباطل في المعتقدات.

ويسمي بعضُ العلماء علمّ المنطق علمَ الميزان، حيث يتم من خلاله وزنُ الحجج والبراهين وتمييز صحة المعلومات وسقمها. ويسمونه أيضاً خادم العلوم، لأنه الوسيلة إليها. فهذا الشيخ الرئيس ابن سينا (980-1037م) يقول: 'المنطق نعم العون على إدراك العلوم كلها'.

وأثار علم المنطق بين العلماء قديماً نزاعاً واسع الرقعة، وأضرم خلافاً متأجج الأدوار، حيث تضاربت أقوالهم فيه وتباعدت كلَّ التضارب والتباعد. وقد شهدت فترة انتقال الفكر المنطقي اليوناني المنشأ والمنبت إلى اللغة العربية بدايةً اضطراباً وزلزلةً في أوساط الأمة الإسلامية.

وعلى الرغم من تأثر بعض فلاسفة الإسلام بالمنهاج اليوناني للمنطق، إلا أنّ غالبيتهم قد روّضت المنطق ليكون مطيةً لعلم التوحيد فأصبح يسمى بعلم الكلام.

يبحث المنطق في القواعد العامة للتفكير الصحيح في كافة مجالات العلوم الأخرى على اختلافها، ولهذا سمّي بالآلة، وعُرّف بأنه آلة قانونية تعصم مراعاتها الذهن عن الخطأ في التفكير. لذلك يعتبر منهجاً للتفكير السليم في جميع القضايا والعلوم، ويعدُّ أيضاً منهجاً لحركة العقل بين المقدمات والنتائج[2].

---

(1) نعيم جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية.

(2) إبراهيم ناصر، فلسفات التربية.

ورغم أن الإنسان مفطور على التفكير، وبه يتميز عن غيره من الكائنات، إلا أنه من أجل تصحيح تفكيره من حيث الأسلوب والصورة والمحتوى والمادة يحتاج إلى معرفة قواعد المنطق وقوانينه[1]. فهذا المعلم يبرمج المعلومات الذهنية المسبقة ويرتبها ليستنتج من خلالها نتيجة صحيحة مطابقة للواقع.

والمنطق هو قانون التفكير الصحيح فإذا أراد الإنسان أن يفكر تفكيراً صحيحاً لابد أن يراعي هذا القانون، وإلا سوف يزلّ وينحرف في تفكيره، فيحسب ما ليس بنتيجة نتيجة، أو ما ليس بحجّة حجّة، وهو معدود من العلوم الآلية لا العلوم الذاتية لأنه ليس علماً مستقلاً في مقابل العلوم الأخرى بل هو خادم جميع العلوم.

(1) إبراهيم الأنصاري، دروس في المنطق.

علم النفس Psychology

يبحث علم النفس في دراسة السلوك الإنساني بطريقة موضوعية، بهدف فهم هذا السلوك، وتفسيره، والتنبؤ به، والتحكم به، سعياً وراء تعديله وتغييره وتحسينه وزيادة فهمه. ويعرف بأنه العلم الذي يدرس السلوك. والسلوك هو نتاج تفاعل خصائص الفرد البيولوجية مع خصائص بيئته المحيطة به.

ومصطلح علم النفس "Psychology" مكوّن من كلمتين إغريقيتين هما "Psyche" أي النفس أو العقل و"Logos' أي العلم أو البحث ويدرس علم النفس كل ما يفعله الإنسان ويقوله وكل ما يصدر عنه من نشاط عقلي وكل ما يستشعره من تأثرات وجدانية وانفعالية.

ويتمثل الهدف الأول لعلم النفس بالفهم "Understanding" من خلال الإجابة عن السؤالين: كيف، ولماذا يحدث السلوك، ويتمثل الهدف الثاني بالتنبؤ "Prediction" من خلال الإجابة عن السؤالين متى، ولماذا. أما ثالث هذه الأهداف فهو الضبط "Control". أي القدرة على التحكم ببعض العوامل المستقلة"Independent variables" على العوامل التابعة "Dependent Variables"[1].

وهناك اقتران واضح بين النفس والجسم. فالقلق المزمن قد يؤدي إلى ظهور قرحة في المعدة أو الإثني عشر، والكراهية المخزونة لمدة طويلة قد تؤد إلى ارتفاع ضغط الدم، وقديماً قال الفيلسوف الإغريقي أرسطو (384-322ق.م) ليس الذي ينفعل هو النفس أو الجسم بل الإنسان. فكل نشاط يصدر عن الإنسان، وهو يتعامل مع بيئته، ليس نشاطاً نفسياً خالصاً أو جسمياً خالصاً، بل هو نشاط كلي يصدر عن الإنسان باعتباره وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ.

ويبحث موضوع علم النفس في عمليات التعلم التي هي المحدد الرئيس للسلوك الإنساني سواء أكان ذلك نتاج عوامل وراثية أم مكتسبة، ويبحث أيضاً في توافق الإنسان مع نفسه وتكيفه مع بيئته.

ومن فروع علم النفس: علم النفس التجريبي Experimental Psychology، وعلم النفس الفسيولوجي Physiological Psychol – ogy وعلم نفس النمو Developmental Psy – chology، وعلم النفس التربوي Educational Psychology، وعلم النفس

(1) Feldman, Robert. Understanding Psychology.

الاجتماعي Social Psychology، وعلم النفس الصناعي Indus - Trial Psychology، وعلم النفس الجنائي Criminal Psychology، وعلم النفس العيادي Clinical Psychology، وعلم نفس الدعاية Advertisement Psychology[1].

ومن القضايا التي يدرسها علماء النفس: كيفية تعلّم الأبناء؛ ومعرفة الظروف التي يتم التعلم بصورة أفضل من خلالها، ومعرفة أفضل الطرق لعلاج الإدمان على المخدرات، وكيفية قياس الذكاء والاتجاه والشخصية، وكيفية اختلاف الإنسان السوي عن غير السوي، ومعرفة الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الإنسان في بعض الحالات، ومعرفة قوانين التعلم ونظرياته، وكيفية حدوث التذكر وحدوث النسيان.

ومن مدارس علم النفس المعاصرة: المدرسة السلوكية، ومدرسة التحليل النفسي، ومؤسس المدرسة السلوكية جيمس واطسن (1875-1958) وقد عرّف السلوكية بأنها توجّه نظري قائم على مبدأ أن علم النفس يجب أن يدرس السلوك القابل للملاحظة فقط. ومؤسس مدرسة التحليل النفسي سيجموند فرويد (1856-1939) الذي يعد شخصية الإنسان لا منطقية، تعيش في صراع دائم مدى الحياة ما بين حاجات (الهي) Id، وأحكام (الأنا الأعلى) Super ego. والضغط على (الأنا) Ego، ونتيجة ذلك الضغط وعدم التوفيق والتوازن يظهر الاضطراب النفسي أو الأمراض العصبية.

(1) Feldman, Robert. Understanding Psychology.

علم الاجتماع Sociology

يبحث علم الاجتماع في بناء الجماعات والمنظمات، والمجتمعات، وكيفية تفاعل الناس داخل هذه البيئات، ويُعنى كذلك بدراسة الحياة الاجتماعية، والتغير الاجتماعي، والأسباب الاجتماعية للسلوك الإنساني وآثاره، وبدراسة الظواهر الاجتماعية من حيث أسبابها، وواقعها، وسبل معالجتها. كما أن علم الاجتماع يدرس الناس أفراداً في جماعات، ويدرس ديناميكية الجماعة، وعلاقات الأفراد، وأساليب تعلمهم. وتعتبر ديناميكية المؤسسات الاجتماعية والعمليات الاجتماعية، والتنشئة الاجتماعية، محاور اهتمام علم الاجتماع[1].

وبما أن السلوك الإنساني هو اجتماعي أساساً، فإن مادة علم الاجتماع تنقل في دراستها من الأسرة المتحابة إلى الجمهور المشاغب، ومن الجريمة المنظمة إلى الجماعات الدينية، ومن التقسيمات على أساس العرق والجنس والطبقة الاجتماعية إلى المعتقدات المشتركة بين الثقافات.

ويتناول علم الاجتماع قضايا مثل: التخلف الثقافي، والرأي العام، والضبط الاجتماعي، والتفرقة العنصرية، وأسباب التغير الاجتماعي، والتراث الثقافي وغيرها.

(1) Hess, Beth. Sociology.

الأنثروبولوجيا Anthropology

جاءت كلمة أنثروبولوجيا من الكلمتين الإغريقيتين: (Anthropos)، وتعني إنسان، وكلمة (Logos) وتعني علم، وعليه، فالأنثروبولوجيا: هو علم دراسة الجنس البشري منذ ملايين السنين حتى وقتنا الحاضر. ويهتم هذا العلم بسلوك الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي تراكم عبر العصور، كما يبحث الأسباب الوراثية والبيئية التي تشكل السلوك الإنساني، ويبحث في سلوكيات الجماعات وثقافاتهم، وما تنتجه هذه الجماعات من عناصر ثقافية، سواء أكانت مادية أم معنوية[1].

وعلاقة هذا العلم بالتربية علاقة وثيقة من حيث إن التربية تحافظ على هذا التراث وتنقحه وتعززه وتنقله من جيل إلى جيل.

وتصف عالمة الأنثروبولوجيا مارجريت ميد (1901-1978) ما يفعله الأنثروبولوجيون قائلة: "نحن نصف الخصائص الإنسانية البيولوجية والثقافية للنوع البشري عبر الأزمان، وفي سائر الأماكن، ونحلل الصفات البيولوجية والثقافية، كما نهتم بوصف النظم الاجتماعية والتكنولوجية وتحليلها، ونعنى أيضاً بوصف الإدراك العقلي للإنسان وابتكاراته ومعتقداته ووسائل اتصالاته".

ينطلق علم الأنثروبولوجيا من ثلاث قواعد أساسية تنبع منها نظريات علمائه، وهذه القواعد هي:

1. تسير المجتمعات في نسق تطوري في نمط متصاعد.
2. تنشأ الثقافة في مجتمع معين. ثم تنتشر في المجتمعات الأخرى.
3. تتأثر الثقافات بعضها ببعض نتيجة الاتصال بينها، مهما كانت طبيعة هذا الاتصال أو مدته.

يقسم العلماء الأنثروبولوجيا إلى أربعة فروع هي:

1. الأنثروبولوجيا الفيزيقية، والتي هي دراسة لبني الإنسان وتطورهم.
2. الأنثروبولوجيا الثقافية، والتي هي دراسة لما تعلمه الإنسان، حتى يتسنى له التكيف مع بيئته، وتتناول المعايير والقيم والقواعد التي تنتقل من جيل إلى آخر، ويعمل الناس من خلالها.

(1) University of North Texas. What is Anthropology?

3. الأنثروبولوجيا اللغوية، وتبحث في التطور التاريخي للغات البشرية، وكذلك تدرس اللغة ذاتها والعلاقات بين اللغة والمعتقد والسلوك.
4. علم الآثار، ويدرس بقايا مواد من أجل فهم السلوك البشري وتوضيحه، ومن أجل إعادة بناء حضارات قديمة أو إعادة تشكيلها.

الثقافة Culture هي المفهوم المركزي في علم الأنثروبولوجيا، كما هو مفهوم الموقع في الجغرافيا.

والثقافة مجموعة طرائق الحياة التي يحصل عليها الفرد من خلال مجموعته التي يعيش فيها.

واللفظة العربية "ثقافة" هي الترجمة السائدة للكلمة الإنجليزية Culture، وهي كلمة لاتينية تعني حرث الأرض وزراعتها[1]. ففي عام 1871 قدم إدوارد تيلور (1832-1917) تعريفاً لهذا المفهوم في كتابه الثقافة البدائية "Primitive Culture" حيث اعتبره "ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والقائد والفن والأخلاق والقانون والعُرف وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في مجتمع".

وتنشأ الثقافة في مجتمع معين، ثم تنتشر في المجتمعات الأخرى، فيما يطلق عليه "الانتشار الثقافي" أي انتقال الثقافة من المجتمع الأكثر رقياً إلى المجتمعات الأدنى أو الأقل تطوراً. أما التثاقف أو المثاقفة "Acculturation" فيقصد بها تأثر الثقافات بعضها ببعض نتيجة الاتصال بينها، أياً كانت طبيعة هذا الاتصال أو مدته.

والتراث الثقافي للأمة بمعناه الشامل هو مخزون الأمة الثقافي، والمادي، والروحي عبر العصور، وهو عنوان هويتها، حيث تتميز به عن غيرها من الأمم.

وتتلخص وظيفة المدرسة بالنسبة لثقافة المجتمع وتراثه الاجتماعي في نقل التراث والمحافظة عليه، وكذلك تبسيطه، وتنقيته من الشوائب، وتطويره.

ومن سمات الثقافة بشكل عام أنها إنسانية، ومكتسبة، علنية وخفية، ثابتة نسبياً، ومثالية وواقعية، ومتراكمة، ومادّية ومعنوية، واجتماعية فهي ليست من صناعة فرد بعينه، بل نتاج النظام الاجتماعي كله[2]. ومن وظائفها أنها تحدد رؤية الفرد للوجود في الإطار الثقافي الذي تمت تنشئته فيه، وتعطي دوافع للسلوك الإنساني داخل المجتمع، وتقدم محكّات

(1) أحمد علي الحاج محمد، أصول التربية.

(2) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي.

ومعاييرَ لقياس الأشياء، وتصدر أحكاماً قيمية على الأقوال والأفعال، وتحدد أساليب الاتصال والتواصل، وتنمي الضمير عند الفرد، وتنمي أيضاً مشاعر الولاء للوطن، وتوفر تفسيراتٍ جاهزة عن أصل الحياة والكون، وتكسب الفرد اتجاهاتٍ ومواقفَ سلوكيةً.

ويهتم علماء الأنثربولوجيا بكيفية نشوء الثقافة، وتطورها، وتغيرها عبر الزمن، وبالطريقة التي تتغير بها عند تفاعلها مع الثقافات الأخرى وتتشكل وتتألف الثقافة من عناصر ثلاثة هي[1]،[2]:

1. **العموميات Universals**: وهي السمات الأساسية لثقافة المجتمع التي تجعله يختلف عن غيره من المجتمعات، ويجب على جميع أفراد المجتمع أن يتعلموا هذه العناصر وأن يكتسبوها، لأن اكتسابها يؤدي إلى تنمية روح الجماعة في المجتمع، ومن عموميات الثقافة: الدين، واللغة، والعادات، والتقاليد، والملابس، وأنواع الطعام، ومن خصائص هذه العناصر أنها لا تتغير بسهولة، وإنما تحتاج إلى وقت طويل.

2. **الخصوصيات Specialties**: وهي العناصر التي لا تتعلمها أو تكتسبها إلا مجموعة خاصة من أفراد المجتمع المتميزين طبقياً، أو مهنياً، أو مذهبياً، أو عرقياً. ومن هذه الخصوصيات بعض السمات الخاصة بطبقة الأغنياء أو بطبقة الأطباء، أو بأحد أصحاب الديانات أو المذاهب، أو إحدى الجماعات العرقية الموجودة في المجتمع.

3. **المتغيرات أو البدائل Alternatives**: وهي العناصر التي لا يمكن إدراجها في العموميات والخصوصيات، فلا يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، كما أنها لا تكون مشتركة بين أفراد مهنة معينة أو طبقة معينة، وإنما هي دخيلة على ثقافة المجتمع.

وترد هذه العناصر إلى المجتمع نتيجة الاقتباس من ثقافة أخرى، والمجتمع إما أن يتقبلها لتصبح من عموميات الثقافة أو خصوصياتها، أو أن يرفضها وتنتهي.

وعدد المتغيرات في المجتمعات المغلقة يكون قليلاً، بينما عددها في المجتمعات المفتوحة يكون كبيراً بسبب انفتاحها على الثقافات الخارجية.

---

(1) أحمد علي الحاج محمد، أصول التربية.

(2) توفيق مرعي ورفيقه، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.

الاقتصاد Economic

الاقتصاد لغةً هو التوفير، وهدفه الاكتفاء الذاتي وتحقيق النمو والوفرة في المال. وعلم الاقتصاد هو ذلك الفرع من الدراسات الاجتماعية الذي يبحث الاستخدامات المتعددة للموارد الاقتصادية لإنتاج السلع وتوزيعها للاستهلاك من قبل أفراد المجتمع. ويهتم بدراسة السلوك الاقتصادي للأفراد والمجتمعات، كالإنتاج، والاستهلاك والتسويق، والادخار وتبادل السلع، والخدمات.

ويختص علم الاقتصاد بدراسة السلع والخدمات التي ينتجها المجتمع، والطريقة التي يتم فيها الإنتاج، والكيفية التي يتم فيها توزيع هذا الإنتاج ومدى الكفاءة التي تستخدم بها الموارد الاقتصادية[1].

ويُعنى علم الاقتصاد بدراسة النشاط الاقتصادي للإنسان بدافع من المصلحة الذاتية المنطوية على الموازنة بين الكسب المادي وبين الخسارة المادية في كل ناحية من نواحي هذا النشاط.

وينقسم علم الاقتصاد إلى جزئين:

1. **الاقتصاد الجزئي:** ويختص بدراسة الظواهر الاقتصادية الجزئية، مثل: دارسة سلوك المستهلك، وسلوك المنتج، وسعر السلعة.
2. **الاقتصاد الكلي:** ويختص بدراسة الظواهر الاقتصادية الكلية كالناتج القومي، والدخل القومي، والاستثمار، والادخار، والعرض والطلب.

تنشأ المشكلة الاقتصادية نتيجة تعدد الحاجات الإنسانية وتزايدها بصورة مستمرة في ظل محدودية أو ندرة الموارد الاقتصادية المتاحة، والتي تستخدم لإشباع تلك الحاجات.

وعلم الاقتصاد بهذا المعنى هو علم بقواعد تساعد على إرواء رغبات الإنسان وحاجاته اللامتناهية، بكمية الموارد المتناهية المحدودة.

وتتمثل الأهداف الرئيسة التي تسعى المجتمعات كافة إلى تحقيقها بالآتي:

1. الاستغلال الأمثل للموارد الاقتصادية من خلال إنتاج أكبر كمية من السلع والخدمات بأقل تكلفة ممكنة، وإنتاج السلع والخدمات بالكميات التي يريدها المجتمع.
2. زيادة كمية السلع والخدمات التي يمكن إنتاجها في المجتمع مع مرور الزمن.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

3. ثبات الأسعار وعدم وجود تقلبات غير طبيعة في المستوى العام للأسعار.
4. توزيع الدخل أو الناتج القومي بين أفراد المجتمع بطريقة عادلة.

علم السياسة Politics

للسياسة في المفهوم القوي عدة معانٍ هي: الرئاسة، والتدبير، والتأديب، والترويض، والقيادة، والتذليل، والاستصلاح، وتختلف المفاهيم الاصطلاحية لعلم السياسة باختلاف المدارس والميادين الفكرية التي استعرضتها وتناولتها بالبحث والتحليل.

إن كلمة السياسة باللغة الإنجليزية "Politics" مشتقة من الكلمة الإغريقية "Polis" وتعني الدولة، أو دولة المدينة، التي كانت معروفة لدى الإغريق مثل: أثينا وإسبرطة وأولومبيا وطيبة ودلفي وكورنثيا وغيرها.

ومما لا شك فيه أنّ ثمة رابطة وثيقة بين السياسة والدولة. وتُعنى العلوم السياسية بشكل عام بتحليل القوة التي يتحكم بها الأفراد والجماعات، ويسيطرون على بعضهم فيها. ويحلل الباحثون في مجال السياسة الطرق التي يمكن أن يؤثر بها الناخبون، أو الجماعات المتهمة بالسياسة، على تشكيل النظام السياسي.

ويُتداول علم السياسة اليوم على أنه المعرفة الوصفية والتحليلية والتبصيرية للدولة وللظواهر المتعلقة بها. وهذه المعرفة تحتاج للدعم بكميات هائلة من المعلومات.

ويهتم السياسيون عالمياً بالعلاقات بين الثقافات والشعوب المختلفة وبالطريقة التي يتم فيها التفاعل والترابط ما بين الشعوب التي قد ينشأ بينها نوع من الصراع، وهم يهتمون أيضاً بحل مثل هذه الصراعات(1).

ومن ميادين علم السياسة: النظريات السياسية، والمؤسسات السياسية، والأحزاب، والكتل، والرأي العام، والعلاقات الدولية.

وتشير الفلسفة السياسية إلى المعايير الخلقية التي يفترض أنها توجه سياسة مجتمع معين. أما الفكر السياسي فهو حصيلة نسق من القيم، والمبادئ، والأسس الفكرية التي انبثقت من معايشة حيّة للأحداث السياسية، واحتلت مرتبة الصدارة في كيان الأمة على الصعيد العقائدي.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies Middle and Secondary Schools.

الباب الخامس

اتجاهات حديثة في الدراسات الاجتماعية

التربية العالمية

التربية الديمقراطية

التربية العائلية

التربية البيئية

التربية الاستهلاكية

التربية المرورية

التربية الصحية

التربية الجنسية

التربية العلاجية (المخدرات والكحول والتدخين)

الباب الخامس

اتجاهات حديثة في الدراسات الاجتماعية
New Trends in Social Studies

إن القدرة على حل المشكلات هي المهارة الوحيدة المطلوبة بشكل أكبر من غيرها طيلة فترة الحياة. حيث إن التبصر وإنعام النظر العميق في عملية حل المشكلات يكمن في القدرة على التعامل مع الفشل.

ولقد ظهرت في العقود القليلة الماضية مجموعة من المشكلات التي جعلت من مسؤوليات الدراسات الاجتماعية التصدي لها أو التخفيف من حدتها على الأقل، حيث ظهرت مشكلات عالمية عديدة وموضوعات لم يألفها العالم من قبل بهذه الحدة مثل التلوث البيئي، وكثرة حوادث الطرق وتعاطي الكحول والمخدرات وغيرها، ونتيجة لذلك فقد ظهرت اتجاهات حديثة في إطار الدراسات الاجتماعية للتصدي لهذه المشكلات جميعاً عن طريق زيادة الوعي بالأمور التالية:

التربية العالمية Global Education

نتيجة لوسائل الاتصالات والمواصلات الكونية العابرة للحدود الأرضية والفضاءات السماوية والمخترقة للجدران البيئية، والاقتصادية والسياسية والثقافية في دول العالم المختلفة متصلة ببعضها، ومعتمدة على بعضها، ولا يعد الطالب مواطناً في مجتمعه المحلي فقط، ولكنه أصبح مواطناً في مجتمع دولي، ومن هنا زاد الاهتمام بأعداد مقررات في التربية الدولية، أو إضافة بعد عالمي إلى المقررات المختلفة، ومن بينها الدراسات الاجتماعية.

إن إضافة بعد عالمي إلى مقررات الدراسات الاجتماعية سيساعد على تنمية الوعي العالمي لدى الطلاب، ويساعدهم على فهم العالم على أنه مجموعة من النظم البشرية والطبيعية المتصلة والمعتمدة على بعضها، وعلى التعرف على عادات الشعوب الأخرى وثقافاتها.

ويشير البعد العالمي إلى كل ما يدور حول دول العالم الأخرى غير الدولة الأم من موضوعات في الكتب المدرسية المقررة على صفوف المراحل الدراسية المختلفة[1].

(1) Matorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

ويقصد بالتربية العالمية أن تفهم الشعوب بعضها، بهدف نشر المحبة، والألفة، والتسامح، والاحترام المتبادل، والتعاون، والسلام بين جميع الشعوب والأجناس[1]. وتهدف إلى إعداد المتعلم للعيش في عالم متداخل التبعية، ومتعدد الأديان والثقافات.

وتعد التربية العالمية أوسع من التربيتين القومية والوطنية، وأعمق منهما، ولا بأس من أن يتوفر لدى الفرد فكر محلي وقومي وعالمي في الوقت نفسه وهناك عبارة تقول "تصرف محلياً وفكّر عالمياً "Act locally & Think Blobally"[2].

ومنذ أن تأسست منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والعلوم والثقافة UNESCO عام ألف وتسعمئة وستة وأربعين وهي تهتم بقضية إقرار السلام الدائم، وقد جاء في ميثاقها عبارة تقول: "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام". وعليه فإن التعليم في جميع المستويات يجب أن يساعد على تنمية الوعي العالمي تجاه الاعتماد المتبادل بين دول العالم المختلفة وشعوبها وتنمية التفاهم من أجل التضامن، واحترام الثقافات، ونشر رايات السلام.

وفي عام ألف وتسعمئة وأربعة وسبعين اعتمد المؤتمر العام لليونسكو توصية تنص على "أن التربية يجب أن تهدف إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملاً، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين الشعوب جميعها.

وفي هذا السياق يمكن لمناهج الدراسات الاجتماعية أن تساعد في تنمية قدرة الطلاب وإدراكها، وعلى فهم أنفسهم أعضاءً في مجتمع عالمي واحد. كما يجب أن يؤكد منهج الدراسات الاجتماعية على عدم معاداة الأشخاص أو الجماعات بسبب العقيدة، أو العنصر، أو الجنس، وعلى الوعي بأسباب المشكلات والصراعات العالمية التي يعاني منها مجتمعنا الدولي المعاصر وكيفية التوصل إلى حلول مناسبة لها، وكذلك الاهتمام بذكرى الأحداث العالمية مثل يوم السابع عشر من تموز (يوم السكان العالمي)، والثامن من آذار (يوم المرأة العالمي)؛ والثامن عشر من أكتوبر (اليوم العالمي للصحة النفسية)، والثامن من أيلول (اليوم العالمي لمحو الأمية)، والسابع من إبريل (يوم الصحة العالمي)، والخامس عشر من مارس (اليوم العالمي للمستهلك).

---

(1) Bennett. C. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice.

(2) نبيل عبد الفتاح، محو الأمية حول المواطنة والمساواة والحريات العامة.

ويجب إعداد المتعلّم للعيش في عالم متداخل أو متبادل التبعية ومتعدد الأديان والثقافات. وهدف التربية العالمية المساهمة الثقافية في صنع هذا العالم، وفي تكوين منظور عالمي يركز على الترابط، وحقوق الإنسان، والتفاهم، والتعاون بين الشعوب على أساس السلام العادل والشامل(1).

وتسعى وزارة التربية والتعليم الأردنية ضمن خططها التربوية اعتباراً من العام الدراسي 2004/ 2005 إلى إدخال مفاهيم التفاهم الدولي، والسلم العالمي المبني على العدل، والمساواة، والاحترام المتبادل، وبناء القيم الإنسانية التي تضمن حقوق الإنسان، وكرامته، ورعاية الشيخوخة، ومحاربة "الواسطة" و"المحسوبية" إلى المناهج الدراسية وتعزيزها، مما يراعي خصوصية الوطن، والاهتمام ببقية أجزاء العالم.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمة العالمية للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) بإعداد وثيقة مشروع حقوق الإنسان، وثقافة السلام، والقيم العالمية المشتركة، وسيتم إدراج مفاهيمها في المناهج الدراسية.

وتتكون هذه الوثيقة من ثلاثة أجزاء هي:

1. **حقوق الإنسان:** وتشمل المفاهيم المتعلقة بالحق في الحياة والحرية والمساواة، والكرامة، والأمن، والتملك، والتأمينات الاجتماعية، والعمل، والتعليم، والتكافل، وحق تكوين الأسرة، والعدالة، والحماية القانونية.
2. **ثقافة السلام**: وتشمل مناهج التسامح، ونبذ العنف، والتعريف بأبعاد النزاعات، وبآليات صنع السلام.
3. **القيم العالمية المشتركة:** وتشمل التربية والحداثة والديمقراطية وحماية البيئة وحماية التراث الإنساني.

(1) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

التربية الديمقراطية Democratic Education

الديمقراطية كلمة يونانية قديمة مكونة من مقطعين هما "Demos" وتعني الشعب، و"Cracy"، وتعني الحكم أو السلطة. وتقوم الديمقراطية على عدة مبادئ، أهمها: حكم الشعب، والحرية، والمساواة، وسيادة القانون، والدولة الديمقراطية هي التي تلتزم بمبدأ سيادة القانون، وتستمد شرعيتها وسلطاتها وفاعليتها من إرادة الشعب الحرّة، كما تلتزم كل السلطات فيها بتوفير الضمانات لحماية الإنسان وكرامته وحرياته الأساسية.

فالله تعالى يقول في محكم كتابه العزيز: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ﴾[الحجرات:13]. وعليه، فالمواطنون أمام القانون سواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين. وتكفل الدولة العمل والتعليم ضمن حدود إمكانياتها، وتكفل الطمأنينة وتكافؤ الفرص للجميع.

وترتبط كرامة الإنسان عادة بقاعدة ذهبية تقول: يكون البشر أكثر فعالية وعطاءً، وأكثر إنسانية عندما نعاملهم أحراراً مسؤولين متمتعين باستقلاليتهم الذاتية وتفرّدهم.

فالديمقراطية تعني مساعدتنا على أن نعلن آراءنا ومواقفنا بإيجابية وسلام، ومن ثم فهي أداة لتجسيد قبولنا أو رفضنا بقناعة ورضا ذاتيين استناداً إلى إرادتنا الحرة[1]، ولأننا جميعاً نحتاج إلى أن نحيا بأمن وسلام، فلذلك كان لزاماً علينا أن نتسامح ونتفهم وجهات النظر المتباينة، وأن نحترمها، وإن كانت غير مقبولة لدينا. فالثقافة الديمقراطية هي المساحة الوسط التي تجمع رؤانا ومواقفنا بما يحقق الربط المشترك، ومن هنا كان من أهم أدوات الديمقراطية تحديد نقاط الاتفاق، والمراهنة عليها والعمل في ساحتها كي نعيش فيها إلى أن نتوصل إلى حل أفضل.

إن بلوغ المستوى المطلوب في التربية الديمقراطية يتطلب بنىً تحتية أساسية في بناء الإنسان والمجتمع والدولة، وفي طليعتها التوعية المفاهيمية لمفردات: الدولة، والحكومة، والوطن، والمواطنة، والانتماء، والهوية، والثقافة، والمصالح، وغيرها. إن التربية الديمقراطية ذات طبيعة وأهداف مترابطة وعضوية لا يمكن أن تنتج دون بنى تحتية واعية ومتجذّرة لهذه المفاهيم وتطبيقاتها على يد الدولة ومؤسساتها وجميع فاعليات المجتمع المدني. إن على التربية الديمقراطية أن تجتهد لإنعاش القيم الإنسانية وتنميتها، من تسامح واحترام وتعايش وتعاون على أنها قواعد لبناء ثقافة ديمقراطية بنّاءة، والهيكل المعماري الجديد للبناء الوطني يجب أن

(1) حسين درويش العادلين التربية الديمقراطية وروح المواطنة.

يعتمد مثلث: المعرفة والنظم والمسؤولية على قاعدة المواطنة الصالحة والفعّالة، وهي ذاتها دعائم التربية الديمقراطية المنتجة.

وقد أكّد المربي الأمريكي: جون ديوي (1859-1952) في كتابه 'الديمقراطية والتربية' على ضرورة ربط العملية التربوية بالديمقراطية معتبراً أن الديمقراطية أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة المتبادلة. وعلى هذا الأساس، فإن الديمقراطية تعني المساواة بين الأفراد وتهيئة الفرص المتكافئة لهم دون تمييز، وتعني أيضاً العدالة الاجتماعية، والتكافل الاجتماعي، وحرية الرأي، وحريّة الاعتقاد، وإقامة علاقات إنسانية تتسم بالأخذ والعطاء.

وتعني ديمقراطية التعليم ببساطة توفر فرص متكافئة للتعلم لكل مستعد له وقادر عليه بغض النظر عن سنه وجنسه ولونه ودينه ومكان إقامته.

وهناك ثلاثة أبعاد رئيسة لديمقراطية التعليم، وهي:

1. البعد الاجتماعي، بمعنى انتفاء جميع أشكال التمييز بسبب العرق واللون والعشيرة.
2. البعد الكمي، وفيه تتسع النظم التعليمية لاستيعاب كل من هم في سن الدراسة من الصغار، ومن هم بحاجة إلى مواصلة التعليم من اليافعين وذوي الإعاقات المختلفة.
3. البعد النوعي، وفيه تتجدد البنى والمناهج والمضامين بهدف ربط التعليم بأشكاله ومستوياته المختلفة بحاجات البيئة والسكان.

ويعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية الإقليمية. وبغير التعليم الكافي والمناسب لا يستطيع الإنسان أن يعرف حقوقه. أو أن يميز حالات انتهاك حقوق الإنسان. ولا يمكنه أن يدافع عن تلك الحقوق.

ومن الصعوبة أن تنتشر الديمقراطية بين شعب جاهل تتفشى فيه الأمية، حيث يصعب ممارستها بصورة سليمة في المجتمع.

تسعى المؤسسات التربوية إلى تعميم الثقافة الديمقراطية التي ترتكز على مبدأ الحوار واحترام الرأي الآخر، وذلك لأن قبول الآخر، والاعتراف بحقه في التعبير والاختلاف في الرأي هو الطريق الصحيح لإبراز التوافق الشامل لتطلعات المواطنين وطموحاتهم.

ويجب مساعدة الطلاب على بناء مفهوم جماعي مبني على التعددية، بمعنى أنه مبني على أساس وقوع اختلافات بين الأفراد، وهذه الاختلافات لها أثر إيجابي في المجتمع، وعلى الطلبة أن يتعلموا أن وجود ثقافات مختلفة واختلافات فكرية ليست مشكلة بحاجة إلى حل وإنما هي ظاهرة صحية مرغوب فيها في المجتمعات الديمقراطية، وتتطلب الديمقراطية أن

يكتسب الطلاب معنى التعاون وقبول الآخر وعدم نفيه، والإيمان بأن المعرفة والقيم نسبية، وأن التعدد في الأفكار أمر لازم وضروري لاستمرار الحياة.

ومن أهم ملامح سياسات أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين احترام مفهوم حقوق الإنسان. وهو إحدى الرؤى الأخلاقية القليلة التي يسلم بها جميع الناس، أو الأمم، في جميع أنحاء العالم. مع أنه ليس ثمة إجماع حول المساحة التي تمتلكها هذه الحقوق، إلاّ أن هذه الرؤى قد تجد صدىً عميقاً لدى كل فرد منّا.

والفجوة القائمة بين وجود الحقوق والتمتع الفعلي بها ناشئة عن عدم التزام الحكومات بتعزيز تلك الحقوق وحمايتها، وعدم قيامها بتوعية كل من المرأة والرجل على حد سواء بهذه الحقوق. وتوفير التعليم في مجال حقوق الإنسان أمر ضروري من أجل تعزيز فهم حقوق الإنسان بما في ذلك معرفة آليات جبر انتهاكات هذه الحقوق.

يقول باولو فريري (1921-1997). لا يوجد تعليم محايد، فإما أن يكون التعليم أداة للقهر أو أداة للحرية. ويقول أيضاً: إن الحقيقة الاجتماعية لم توجد بالصدفة، بل وجدت على أنها نتيجة لجهود الإنسان، كذلك فإن عملية التغيير لا تتم بالصدفة، بل تتم نتيجة لجهود الإنسان، وإذا كان الرجال هم الذين يحدثون التغيير في الحقائق الاجتماعية، فإن تلك الحقائق تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال.

فبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ساهم عدد كبير من مفكري الإنسانية في صياغة حقوق الأفراد وحرياتهم في زمن السلم أو الحرب، واستصدروا قراراً من الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من كانون الأول عام ألف وتسعمئة وثمانية وأربعين عُرف بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان. ومن المبادئ الإنسانية وحقوقها التي وردت في هذا الإعلان نفسه المساواة والحرية، والحق في الحياة، والخصوصية الفردية، وحرية التعاون وحق التملك، وحق الحياة الكريمة.

وتشكلت في الأردن لجنة ملكية لحقوق الإنسان تهدف إلى تعزيز الفهم الوطني لحقوق الإنسان، ورفع مستوى الوعي بها، وتعديل القوانين الأردنية الخاصة بحقوق الإنسان على نحو يتماشى مع المعايير الدولية، مع أخذ الموروث الثقافي والديني للأردن بالاعتبار، والحق هو خاصية وهبها الله للإنسان، وهو ملك له لا يجوز أن يتعدى أحد عليه أو يسلبه منه، أو يحاول النيل منه.

ومن الموضوعات التي تتضمنها التربية الديمقراطية اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، واتفاقية حقوق الطفل، وفصل السلطات، والتعددية السياسية، واستقلال القضاء، ودور المنظمات غير الحكومية في تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها. والتراث العربي الإسلامي حافل بالعديد من التجارب والقصص التي تحثّ على تطبيق المبادئ الديمقراطية، مثل: العدل، وتحمل المسؤولية، واحترام الملكية الجماعية، والشورى، وغيرها.

التربية العائلية Family Education

من نعم الله - ﷻ - التي مَنَّ بها على الإنسان الزواج، الذي يتمكن الإنسان من خلاله، رجلاً كان أم امرأة، من التمتع بقسط وافر من الاستقرار، فلا يوجد مكان يجد فيه الإنسان الراحة والأمان مثل محيط أسرته.

فالله - ﷻ - يقول في محكم كتابه العزيز ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[الروم:21]. فهذه الظاهرة التي فطر الله الإنسان عليها منذ بدء تكوينه من آيات الله ونعمه الكبرى على عباده.

ومن الأشياء البديهية أن الإنسان إذا أقدم على عمل معين ليس له معرفة مسبقة به، فإنه يحاول أن يجمع معلومات كافية عنه، ويهيئ نفسه قبل القيام به حتى يتسنى له إنجازه بشكل جيد، وهذا ينطبق على الاستعداد لتكوين عائلة والتهيؤ لها.

والميلاد البيولوجي للفرد ليس هو الأمر الحاسم في وجوده واستمراره، وإنما العامل الحاسم هو الميلاد الثاني، ونعني به تكوينه شخصية اجتماعية وثقافية. والأسرة هي صاحبة الفضل في تحقيق الميلاد الثاني[1].

وتُعرّف العائلة بأنها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معاً برابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعيشون تحت سقف واحد، ويتفاعلون معاً، وفقاً لأدوار اجتماعية محدّدة، ويحافظون على نمط ثقافي عام. أما الأسرة النووية فتعرف بأنها رجل وامرأة يربطهما رباط مقدس يعيشان معاً، سواء أكان هذا بوجود الأولاد أم بعد وجودهم.

وما زالت الأسرة تلعب دوراً رئيساً في بناء شخصية الفرد وتشكيله. فتطور الحياة وتعقدها قد ضاعف من مسؤولياتها ومهامها تجاه تنشئته الأولاد وتربيتهم تربية سليمة. فالأسرة هي الجماعة الأولى التي يلتقي بها الطفل، ويتلقّى منها كثيراً من العناية والرعاية، ويتعلم منها العديد من الاتجاهات والقيم.

وقد أرجعت العديد من الدراسات النفسية كثيراً من الاضطرابات العقلية والنفسية التي تظهر على الشخص في الكبر، إلى ما تعرّض له من مواقف الحياة الصعبة أثناء مرحلة الطفولة.

وتعد التربية العائلية من أهم العوامل التي تكوّن شخصية الإنسان. وقد ساهم انفتاح العالم العربي اليوم على المجتمعات الأخرى على انتشار ألوان من المؤثرات، ولم يعد البيت

(1) Omstein, Allan. Et al. An Introduction to the Foundations of Education.

ذلك الحصن المنبع الذي يتحكم راعيه فيما يدخله ويخرج منه، بل أصبح معرّضاً لما ينتجه العالم بأسره من نتاج فكري أو مادي، مما يزيد من عبء الوالدين الذي يُعنيان بتربية أبنائهما ورعايتهم، وعليه، نحتاج إلى عناية الوالدين بأسرتهما، وإلى توفيرهما جزءاً من أوقاتهما إليها. ونحتاج إلى ترتيب برامج وأنشطة تسهم في تطوير دور الأسرة التربوي.

وكلمة الأسرة في الإسلام تشمل الزوجين والأولاد وفروعهم، كما تشمل الأصول من الآباء والأمهات والأجداد والجدات. وتشمل أيضاً فروع الزوجين، فالأسرة في الإسلام تشمل الزوجين والأقارب جميعاً.

ولقد شرّع الإسلام جميع المناهج الحيّة الهادفة إلى إصلاح الأسرة، ونموها، وازدهار حياتها، فعُني بالبيت عناية خاصة، وشرّع آداباً مشتركة بين أعضاء الأسرة، ووضع الإسلام مناهج مشتركة بين جميع أعضاء الأسرة، ودعاهم إلى تطبيقها على واقع حياتهم حتى تخيم عليهم السعادة[1].

ويخلق التعاون بين الوالدين، والاتفاق بينهما، والاحتفاظ بلحمة العائلة جواً هادئاً ينشأ فيه الطفل بشكل متوازن. والتربية الأسرية هي الحجر الأساس الذي يُبنى عليه المجتمع، ويجب أن يكون هذا الحجر صلباً ومتيناً يساهم في بناء المجتمع وصلابته.

ومن الوظائف الموكلة إلى الأسرة تجاه أبنائها نذكر ما يلي:

1. **التربية الجسدية:** من أهم الوظائف الأسرية وظيفة الرعاية والاهتمام بالأولاد من الناحية الجسدية عن طريق المأكل والمشرب والغذاء الصحي مع توفير وسائل الراحة. وحماية الأبناء من المخاطر، ووقايتهم من الأمراض.
2. **التربية الأخلاقية:** على الأهل تأمين تربية صالحة لأولادهم بإكسابهم القيم والاتجاهات المنسجمة مع المجتمع. والأخلاق تتكون من خلال الممارسة والانخراط في مواقف الحياة التي تهيئها الأسرة للأبناء، وعلى الأسرة أن تتعرف إلى الصفات الخلقية والاجتماعية التي يحتاج إليها الفرد في المجتمع، كما يجب على الأسرة أولاً، ثم المجتمع ثانياً، التعرّف على الوسائل والأساليب السليمة التي تسهم في غرس تلك الصفات.
3. **التربية العقلية:** إذا كان النمو هاجساً عند الأهل فإن نمو طاقات الأبناء العقلية لا يقل شأناً في هذا الصدد، حيث يبدأ عقل الإنسان بالتكوين قبل ميلاده، ولا يتوقف عن النمو إلا بتوقف الحياة. والذكر قدرة كامنة متحركة تنمو وتتطور إذا أتيحت لها

(1) محمد الدرويش، التربية الأسرية مطلب ملح.

الظروف المناسبة. فالجو العائلي الذي يتيح لهذه القدرة أن تتفتح وتنمو يساعد الأبناء على اكتساب العادات السليمة المناسبة للنمو العقلي، ومن العوامل التي تؤثر في النمو العقلي: إعطاء فرصة للطفل ليجرّب ويستكشف، والاهتمام بالإجابة عن تساؤلاته، وتشجيعه وتدريبه على صياغة الأسئلة.

4. **التربية الاجتماعية والوطنية:** يعمد الأهل إلى جعل أبنائهم أفراداً اجتماعيين عن طريق التكيف والتفاعل الاجتماعي، وتنمية الذكاء العاطفي، وتنمية روح الانتماء للوطن والولاء له.

5. **التربية الدينية:** للوالدين دورٌ كبيرٌ في تعليم الأبناء وتوجيههم نحو عقيدة العائلة، وتعليمهم العبادات المطلوبة، لتنمية إيمانهم، وتقربهم من الله - ﷻ -.

6. **التربية الجنسية**[*]: التربية الجنسية عملية تربوية شاملة ترمي إلى إحداث أكبر قدر ممكن من التغيير والتهذيب في المفاهيم الخاطئة والأفكار الموروثة التي تتعلق بالمفاهيم الجنسية. لتحقق للمجتمع فهم العلاقات بين الناس على أساس علمي سليم.

والمحور الأساسي الذي تدور حوله التربية الجنسية هو إدراك المظاهر الأخلاقية للسلوك الجنسي والعلاقات الصحية بين الجنسين، وتتمثل هذه المظاهر في تعريف الفرد بما هو صحيح وبما هو خاطئ، وتعريفه بالمشكلات المترتبة على السلوك الجنسي المنحرف. وتعتبر التربية الجنسية جزءاً لا يتجزأ من أصول التربية العامة، حيث إنه لن تتحقق النتائج التربوية المرجوة إن لم يكن هناك فهم ومعرفة واسعة للمبادئ العامة التربوية والنفسية والأخلاقية والثقافية[1]. وتتم التربية الجنسية عبر مراحل وبشكل تدريجي، وبمصطلحات تحفظ عنصري الوقار والاحترام بين الآباء والأبناء.

والهدف من التربية الجنسية إعداد الطفل لحياة جنسية طبيعية وعادية، خالية من المشاكل والعقد، وتكون مبنية على قواعد دينية وعلمية ومعلومات صحيحة ومضبوطة وليس هناك سن معينة لبدء عملية تلقين الطفل مبادئ التربية الجنسية، لأن مرحلة اهتمام الأطفال بالمسائل الجنسية تختلف حسب مستوى ملاحظاتهم لمجريات الأمور، وكذا حسب فهمهم وإدراكهم لطبيعة الأشياء[2].

(*) تسمى التربية الجنسية أحياناً بـ التربية الأسرية أو الصحة الانجابية.

(1) يسري شاهين، الثقافة الجنسية.. متى وكيف؟؟

(2) سامية رزق، الإعلام المسموع والصحة الإنجابية.

ويستطيع الآباء تقريب مفهوم الجنس بالنسبة للأبناء دون سن المراهقة، بالاعتماد على النظر في الطبيعة، وإثارة انتباههم إلى عملية التوالد لدى الحيوانات وكذلك عملية تكاثر النباتات، وكيف أن الله - تعالى - خلق الذكر والأنثى لغاية استمرار الحياة، ثم يربطون بين تلك العمليات وعمليات التوالد عند الإنسان، ولكن بأسلوب بسيط وواضح دون التفصيل في الجزئيات. ومن الأفضل أن تتولى الأم مهمة التربية الجنسية بالنسبة للفتاة، وأن يقوم الأب بنفس الدور بالنسبة للفتى.

7. **التربية الترفيهية:** وظيفة العائلة في توفير الراحلة والاستجمام لأفرادها لا تقل عن الوظائف الأخرى أهمية، لأن الترفيه والراحة يؤمنان الصحة النفسية، وبالتالي يسهمان في تطوير الطاقة الذهنية، ويبعدان الأبناء عن الاضطرابات والانحرافات.

التربية البيئية Environmental Education

التربية البيئية عبارة عن برنامج تعليمي يهدف إلى توضيح علاقة الإنسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية وما بها من موارد لتحقيق اكتساب الطلاب خبرات تعليمية تتضمن الحقائق أو المفاهيم والاتجاهات البيئية، أو هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمسارات والمدركات اللازمة لتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة استغلال الإنسان للبيئة بشكل حسن حفاظاً على حياته الكريمة، ورفع مستوى معيشته[1] فالبيئة هي مجموعة الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية، وتؤثر في العمليات المختلفة التي تقوم بها هذه الكائنات.

وتعتمد التربية البيئية على إدراك علاقات التأثير والتأثر بين الإنسان وبيئته وفهمها، وذلك بغرض تكوين الوعي البيئي الإيجابي نحو البيئة وتنميته[2]، وعلى ربط المعرفة المدرسية بالواقع البيئي لردم الهوة بين المعارف النظرية وبين الواقع العملي الذي يعيشه الإنسان، وعلى إعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً يتحسس مشاكل مجتمعه ويعمل للمحافظة على موارد وطنه، وعلى بيئته الطبيعية، ووقايتها وصيانتها باستمرار.

وعلى المتعلم أن يتمتع بخلق بيئي واعٍ في التعاطي مع بيئته، وخصوصاً في مجال استغلال مواردها بعقلانية، وان يكون مستعداً للعمل على حل المشكلات القائمة في بيئته وأن يقدّر العلاقات التي تربط الكائنات الحية بالبيئة ويحترمها، ولا يسيء إلى التوازن الطبيعي الموجود فيها، وان يتمتع بالشعور بالمسؤولية الفردية اتجاه البيئة.

ومن سبل حماية البيئة من التلوث غرس الأشجار، وإنشاء المصانع بعيداً عن الأحياء السكنية، والعمل على إنشاء المحميات الطبيعية للمحافظة على الثروة الحيوانية أو النباتية المهددة بالانقراض، والعمل على نظافة البيئة، وإزالة كل ما من شأنه الإخلال بالتوازن البيئي[3].

ويمكن تعريف التلوث بأنه وجود أي مادة لا تنسجم مع عناصر المحيط الحيوي، مما قد يؤدي إلى إحداث تغييرات في النظام البيئي، ينتج منه ضرر أو مرض أو خلل ما في هذا النظام. ومن الأمثلة على التلوث: تلوث الماء والهواء والتربة، والتلوث الضوضائي وتلوث الخضروات.

---

(1) عايد راضي خنفر، التربية البيئية.

(2) مصطفى محمد رجب، مفهوم التربية البيئية وأهميتها.

(3) محمد الصفدي، البيئة.

ومن الأهداف العامة للتربية البيئية:

1. زيادة الوعي والمعرفة عند المتعلّم للمفاهيم العلمية البيئية العامة، وللمشاكل العالمية والمحلية التي تهدّد البيئة وبالتالي تهدد وجود الإنسان، أو على الأقل تهدد مستوى معيشته.
2. تفعيل المتعلمين وحثهم على الالتزام بمواقف مسؤولة تجاه البيئة والمحافظة عليها، أي معايشة المتعلمين للمشكلات البيئية، والتدريب على المشاركة وتنمية الوعي البيئي الذي يُعنى بزيادة فهم الإنسان الدقيق لمحيطه، ولعناصر البيئة المختلفة.

والتربية البيئية هي اتجاه وفكر وفلسفة، تهدف إلى تنمية الخلق البيئي لدى الإنسان وإعداده للتفاعل مع عناصر البيئة المختلفة، بغرض حماية النظام البيئي بمفهومه الشامل، والبيئة هي كل ما يحيط الإنسان من ماء وهواء ويابسة وفضاء خارجي، وكل ما تحتويه هذه الأوساط من نبات وحيوان وأشكال مختلفة من طاقة، ونظم، وعمليات طبيعية، أو أنشطة بشرية.

ومن عناصر التربية البيئية: تجنب طرح النفايات في المرافق الخاصة والأماكن العمومية، وتجنب قطع الأشجار، وحرق الغابات، والرعي الجائر، ووجوب المحافظة على الثروة المائية، والعمل ما أمكن على نقائها وحمايتها من التلوث، وتحاشي استعمال الآليات الملوثة وتعويضها بالتكنولوجيات النظيفة، وحماية الثروات الحيوانية والنباتية من الانقراض حتى لا يختل التوازن البيئي(1).

أما المبادئ الأساسية للتربية البيئية فهي(2):

1. لكل فرد الحق في التمتع في الحياة، وبالموارد البيئية التي يحتاجها، ليعيش حياة كريمة، ويجب ألاّ تهدد التنمية البشرية الطبيعية أو مصير الأحياء الأخرى.
2. على كل فرد أن يتحمّل المسؤولية في تسببه إحداث أضرار للطبيعة.
3. على كل فرد أن يهدف إلى المساهمة العادلة في اكتساب منافع استخدام الموارد ودفع كلفة استخدامها.

---

(1) Ediger, Marlow. et . al teaching Social Studies Successfully.

(2) عايد راضي خنفر، التربية البيئية.

كيف نضمن قيام كل فرد منا بمسؤوليته تجاه حماية البيئة؟

الجواب هو بأن نشعره بهذه المسؤولية الجسيمة الملقاة على عاتقه، وبأن نُوجد لديه الوعي الكافي، والإدراك الكامل بحقيقة علاقته بالبيئة من حوله، وبأهمية سلامتها، وما تحويه من كائنات حية نباتية وحيوانية ضرورية لحياته وحياة من بعده. فلابد أن يفهم الإنسان حقيقة البيئة على أنها تشكل نظاماً شاملاً متكاملاً لا يقبل التجزئة، وأن البيئة تتمحور أساساً حول الإنسان الذي هو المكّون الحي الرئيس فيها. وهناك عدد هائل من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة التي تنص على كيفية تعامل المسلم مع البيئة فالدين قد منع الإسراف في أي شيء، ونهى عن السعي في الأرض بالفساد، وقدّم درء المفاسد على جلب المصالح.

التربية الاستهلاكية Consumer Education

تتطلب التربية السليمة إكساب المتعلّم حقائق وقيماً واتجاهات نحو ترشيد الاستهلاك، وحيث إن المعلومات المتصلة بترشيد الاستهلاك ليست فطرية، وإنما هي مكتسبة فلابد إذن من دراستها وممارستها وربطها بجوانب الحياة اليومية ومتطلباتها الأساسية.

ويتأصل نمط السلوك الاستهلاكي لدى الطفل منذ الصغر، وعملية التنشئة الاستهلاكية هي عملية مستمرة يتعلم الطفل من خلالها المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع حصوله على المنتجات والخدمات، وتستطيع الأسرة الواعية أن تدرّب الطفل على التعامل مع المواقف الاستهلاكية.

والاهتمام بمراقبة الطفل وتوجيه سلوكه التوجيه السليم أمر ضروري حتى يمكنه أن يشارك بنصيب من الجهد والعمل في تنظيم الاستهلاك، وذلك لأن نمط استهلاك الفرد يتوقف على نوعية المعلومات والعادات والاتجاهات التي تكونت لديه وتأصلت عنده منذ الصغر بالممارسة اليومية.

والترشيد هو سياسة للتعامل مع المال الذي هو من عصب الحياة. فالله - تعالى - يقول: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾[الأعراف:31]، وقد ورد عن الرسول - ﷺ - قوله "الاقتصاد في النفقة نصف العيش". والاقتصاد هنا يعني عدم الإسراف والتفريط في استعمال ما عندنا من موارد. ومن مجالات الاقتصاد في النفقة: المأكل، والمشرب، والملبس، واستهلاك الماء، واستهلاك الطاقة. لذلك يجب مساعدة الطلاب على بناء تصور يتضمن المعرفة والمهارات والالتزام؛ لكي يعيش الإنسان بتعقل وحكمة في عالم يتملك موارد محدودة.

والتنشئة الاستهلاكية هي العملية المستمرة التي يتعلم خلالها الطفل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع السلوك الاستهلاكي المتعلق بالحصول على المنتجات أو الخدمات واستهلاكها[1]. ويمكن للأسرة أن تؤثر بشكل مباشر في سلوك أطفالها الاستهلاكي، أو تعليمهم مهارات استهلاكية مثل تشجيعهم على اختيار ملابسهم من حيث الجودة والثمن، وعلى اختيار الهدايا والألعاب، ومناقشة ميزانية الأسرة أمامهم. كذلك فإن وجود القدوة السليمة وخصوصاً في فترة الطفولة يساعد على سرعة التعلم، وغرس العادات

(1) زيد محمد الروماني، أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوكيات الأطفال.

والقيم والاتجاهات الصحيحة نحو الاستهلاك، وبالتالي تعويد الطفل على التوفير وتقليل المُهْدر في كل نواحي الحياة الاستهلاكية.

والمُخاطب الأول بتوفير أدنى حد من الثقافة الاستهلاكية الهادفة هم الآباء والأمهات، سواء أكان ذلك من حيث سلوكياتهم اليومية أو من خلال تزويد أبنائهم بمصادر هذه الثقافة من كتب أو أشرطة أو غيرها من وسائل التربية الإيجابية. ومن الحكمة تدريب الطفل في سن مبكرة من حياته، مهما اختلفت مستويات الدخل، على استعمال النقود. ومن الأفضل أن يأخذ الطفل قرار الشراء بحسب النقود التي معه، وينبغي مراعاة أن تكون المبالغ المعطاة للطفل مناسبة لسنّه، أو أن تعطى له بانتظام[1].

(1) زيد محمد الروماني، أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوكيات الأطفال.

التربية المرورية Traffic Education

تعاني كثير من الدول من مشكلة الحوادث المرورية، والتي باتت هاجساً يؤرق الأجهزة الأمنية، والصحية، والتربوية، ويمكن ملاحظة الشواهد على ذلك من خلال الإحصائيات المرورية والتقارير الرسمية على الزيادة في عدد الإصابات والوفيات الناتجة عن هذه الحوادث.

أجمع المختصون بالفكر المروري على وجود ثلاثة عناصر أساسية تسبب الحوادث المرورية سواء أكانت مجتمعة أم متفرقة وهي:

1. **العنصر البشري**: ويتمثل في:

أ. **السائق**: يتسبب السائق في الحوادث نتيجة السرعة أو القيادة تحت تأثير المشروبات الكحولية، أو التعب أو الإرهاق أثناء القيادة، أو تجاوز الإشارة الضوئية، أو التغيير الفجائي للمسرب، أو سوء استعمال الأنوار المبهرة، أو عدم مراعاة مسافات الأمان بين السيارات، أو عدم استعمال حزام الأمان، أو استعمال الهاتف النقال أثناء القيادة.

ب. **المشاة**: يتسبب المشاة في العديد من الحوادث وذلك لعدم تقيّدهم بممرات العبور المخصصة لهم، أو قلة وعيهم بأنظمة وقواعد المرور، أو بطء حركة كبار السن والعجزة، أو لعب الأطفال في قارعة الطرق.

2. **الطريق**: تؤدي حالة الطريق إلى ارتكاب العديد من الحوادث المرورية نتيجة وجود المطبات الاصطناعية غير المناسبة، أو الحفر الواسعة، وعدم وجود أنفاق أو ممرات لعبور المشاة، وعدم تجهيز الطريق بأماكن كافية لوقوف السيارات، وعدم الإنارة الكاملة على الطريق، وعدم توفير الإرشادات التوضيحية على الطريق.

3. **المركبة**: من الأسباب التي تؤثر في حالة المركبة وجود عيب أو أكثر من العيوب الميكانيكية.

ومن أجل حماية الطلاب، وتعميق الوعي المروري لديهم، وتعزيز التزامهم بالقواعد المرورية والسلامة العامة، يجب أن تعمل المؤسسات التربوية في عدة مسارات ومحاور للقيام بدورها في هذا المجال، وذلك بإدخال المفاهيم المرورية في المناهج والكتب المدرسية في مراحل التعلّم المختلفة، وإنتاج أفلام مرورية توزّع على المدارس وتشجع الطلاب على ممارسة

الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالسلامة المرورية[1]، وكذلك يمكن إنشاء حديقة مرورية داخل المدرسة، وإعطاء حصص توعية مرورية، وإنشاء نوادي التربية المرورية، وفرض نشر ثقافة سلامة المرور، وإكساب الطلاب حقائق واتجاهات وقيماً إيجابية تخص سلامة استخدام الشوارع والمركبات

وتعد حوادث المرور من أهم المشكلات الوطنية المعاصرة التي تهدد سلامة المجتمع وأمنه، وتشكل استنزافاً لطاقات وموارد البلد، لذلك لابد من إيجاد آلية فاعلة للسلامة المرورية، لحل المشكلات المرورية التي تكون سبباً كل عام في وقوع العديد من الضحايا الأبرياء. ورغم أن تعليمات المرور تردّد باستمرار لقائدي المركبات على أن يحرصوا على تتجنب كل مسببات الحوادث إلا أن الحوادث لا تزال تقع لتضيف على قوائم الضحايا والأرامل واليتامى المزيد والمزيد مع غروب شمس كل يوم.

يقدر عدد من يقضون نحبهم من جرّاء الحوادث على الطرق في مختلف أنحاء العالم بحوالي 1.18 مليون نسمة كل عام. أي بمتوسط اثنتين وأربعين ومئتين وثلاثة آلاف ضحية يومياً. وهذه الأرقام للضحايا تستدر الدموع من المآقي. كما يصاب عدد كبير بعاهات وإعاقات خطيرة من جرائها، حيث يبلغ هذا العدد خمسين مليون نسمة. كذلك يقضي ملايين الناس كل عام أسابيع طويلة في المستشفيات، بعد إصابتهم بحوادث مرورية خطيرة. أما الكلفة المقدرة من حوادث الطرق في العالم فتبلغ ثمانية عشر وخمسمئة مليار دولار سنوياً.

وتكلف الإصابات الناجمة عن حوادث المرور البلدان المختلفة الدخل والبلدان متوسطة الدخل ما يتراوح من 1٪ إلى 3٪ من ناتجها القومي الإجمالي، وهو ما يزيد على مجموع المساعدات الإنمائية التي تتلقاها هذه البلدان.

وتشهد الدول العربية أعلى نسبة وفيات في العالم بسبب حوادث الطرق حيث يصاب أو يلقى حتفه،أكثر من عشرة آلاف شخص سنوياً في مصر. وحصدت الحوادث المرورية خلال عام 2004 للميلاد في سورية ثلاثة وخمسين وستمئة وألف شخص، أما مجموع ما تحصده حوادث المرور في العالم العربي سنوياً فيصل إلى ستة وعشرين ألف شخص إضافة إلى نحو خمسين ومئتي ألف مصاب. وتبلغ الخسائر المادية الناجمة عن حوادث المرور في الوطن العربي خمسة وستين مليار دولار سنوياً. أي ما يعادل أربعة أمثال إجمالي الناتج المحلي لبلد مثل تونس.

---

(1) عبد الله النافع آل شارع، إدخال تعليم سلامة المرور في مقررات المرحلة المتوسطة في التعليم العام.

وحصدت الحوادث المرورية خلال عام 2004 للميلاد في الأردن اثنين وثلاثين وثمانمئة شخص. ووفق إحصائيات رسمية أردنية فإن حادث سير يقع كل سبع دقائق ونصف الدقيقة، ويتعرض مواطن لجروح كل نصف ساعة، كما أن تكاليف الحوادث السنوية تصل إلى مئتين وستين مليون دولار، وتشكل ما نسبته 3٪ من الدخل المحلي الإجمالي.

ومن التدخلات التي تقوم بها الدول للحد من حوادث الطرق وعواقبها إقرار قوانين لمكافحة السرعة المفرطة، وإصدار أوامر ملزمة باستخدام أحزمة الأمان. وزيادة مامونية تصميم الطرق واستخدامها. لكن الجهود المبذولة حالياً لتوفير السلامة على الطرق ضئيلة، مقارنة بتلك المعاناة الإنسانية المتعاظمة، والتي تكبد العالم أرواحاً وخسائر اقتصادية كبيرة.

ويرى الخبراء أن السلامة على الطرق تتحقق، على أفضل وجه، عندما تتقاسم كل المجموعات الرئيسية، من دوائر الصناعة، والنقل، والمنظمات الحكومية، وغير الحكومية بالمسؤولية، وعندما تتوافر ثقافة السلامة على الطرق.

وحوادث الطرق ليست قدراً محتماً، بل تتطلب إدارة سياسية قوية، وبذل جهود متضافرة ومتواصلة عبر مجموعة من القطاعات، لاتخاذ تدابير وقائية تساعد على إنقاذ ملايين الأرواح.

التربية الصحية Health Education

للصحة أهمية كبيرة في حياة الفرد، وهي أهم مقومات سعادته واندماجه الاجتماعي، ولكي يتجنب الإنسان المرض على أن يتجنب مسبباته، وهذا الأمر يحتاج إلى معلومات ومعارف، وإلى اكتساب سلوك وعادات صحية سليمة.

والتربية الصحية هي مجموعة من النشاطات والخبرات التي تساهم في إكساب المتعلم قدراً من المعارف العلمية، والعادات الحسنة، والاتجاهات القويمية المتمشية مع ما يثبت الطب الحديث جدواه ونفعه، لصحة الإنسان الجسدية والنفسية.

عرّف ونسلو الصحة العامة بأنها "علم وفن منع المرض، وتنمية الصحة وكفاءتها من جميع الوجوه بواسطة جهود مشتركة منسقة من قبل المجتمع ومؤسساته".

وتهدف برامج التربية الصحية ومناهجها إلى تنشئة المتعلم تنشئة صحية شاملة. وتكسبه ثقافة صحية عامة تتعلق بالجسم وأجهزته وكيفية عملها، وبالأمراض المختلفة وطرق الوقاية منها، وتقنعه بأن الصحة هي الوسيلة المثلى للعيش الكريم، وأنها نعمة إلهية كبرى ينبغي المحافظة عليها.

والصحة العامة هي علم وفن منع المرض، وتنمية الصحة وكفاءتها من جميع الوجوه بواسطة جهود مشتركة منسقة من قبل المجتمع ومؤسساته.

وترى منظمة الصحة العالمية (WHO) أن الصحة هي حالة السلامة والكفاية البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية الكاملة وليست مجرد الخلو من المرض والعجز.

ومن الموضوعات التي تفرض نفسها في الوقت الحاضر عند الحديث عن التربية الصحية موضوع مرض الإيدز "AIDS".

وتشكل كلمة الإيدز مجموع الأحرف الأولى من الكلمات الإنجليزية التي تعني: متلازمة العوز المناعي المكتسب. A/acquired, I/immune, D/deficiency, S/syndrome.

ومتلازمة تعني: مجموعة الأعراض التي تصاحب وجود مرض ما.

والعوز المناعي يعني: قصور الجهاز المناعي عن أداء وظائفه الحيوية.

وكلمة المكتسب تعني: أن القصور أو العوز المناعي ليس موروثاً، ولكنه ينتج عن عدوى لم تكن موجودة من قبل.

فالإيدز هو حالة يسببها فيروس يسمى فيروس نقص المناعة البشرية Human Immune Virus (HIV) وهو يقوم بالهجوم على جهاز المناعة في الجسم، والذي يعد بمثابة قوة الحراسة في الجسم وينتج عن ذلك أن يفقد الجسم هذه الحماية التي كان يتمتع بها.

ويمكن أن يبقى الشخص الذي يحمل الفيروس المسبب لمرض الإيدز (HIV) طبيعياً لا تظهر عليه الأعراض لفترة تتراوح بين ستة أشهر إلى ثمانِ أو عشر سنوات. ولكنه ينقل العدوى للآخرين. ويعد انتقال الفيروس إلى الإنسان ببضعة أشهر ينتج الجسم أجساماً مضادة للفيروس يمكن اكتشافها بواسطة اختبار خاص للدم.

ينتشر هذا المرض عن طريق سوائل الجسم المختلفة، مثل الدم، والحيوانات المنوية، واللعاب، وحليب الأم، وغيرها.

ويمكن أن ينتقل الفيروس المسبب للإيدز من الشخص المصاب إلى الشخص السليم عن طريق الدم، أو زرع الأعضاء البشرية، أو الحمل والولادة، أو استعمال الإبرة الواحدة لأكثر من شخص، وكذلك عن طريق العلاقات الجنسية، ولا ينتقل من خلال التعايش والعلاقات الاجتماعية اليومية مثل: المصافحة، واستعمال الأطباق المشتركة، أو حمامات السباحة، أو الملابس، وغيرها. كما أنه لا ينتقل عن طريق الهواء من خلال العطس أو السعال.

ومن أعراض الإصابة بفيروس HIV، وهو الفيروس المسبب لمرض الإيدز: تضخم الغدة الدرقية، أو الطفح الجلدي، أو الهزال، أو الارتفاع المستمر في درجة الحرارة.

ويمكن تجنب المرض بالابتعاد عن العلاقات الجنسية التي تقع خارج نطاق الحياة الزوجية، والتمسك بالفضيلة، وتجنب استعمال الإبرة الواحدة لأكثر من شخص والحرص الشديد في حال نقل الدم من شخص لآخر.

ويبلغ عدد المصابين بمرض الإيدز خمسة وأربعين مليون شخص، يعيش 90٪ منهم في الدول النامية، وقد قضى الإيدز على اثنين وعشرين مليون فرد على مستوى العالم، ويعتبر الإيدز السبب الرئيس للوفاة في إفريقيا، والسبب الرابع للوفاة على مستوى العالم.

وتعتبر شبه الصحراء الإفريقية أكثر مناطق العالم إصابة بفيروس الإيدز حيث إن 70٪ من السكان مصابون. وتأتي منطقة البحر الكاريبي في المرحلة الثانية بعد شبه الصحراء الإفريقية. ويبلغ عدد المصابين بالمرض في جنوب أفريقيا وحدها خمسة ملايين ونصف المليون شخص، وبذلك تكون جنوب أفريقيا أكبر دولة في العالم من حيث عدد المصابين بالمرض[1].

(1) مصطفى كاظم، الإيدز: حقائق وأرقام.

إن معظم الأفراد المصابين بمرض الإيدز في الدول النامية ليست لديهم إمكانية العلاج نتيجة للبنى التحتية المحدودة الخاصة بالعناية بالصحة، وارتفاع أسعار العديد من الأدوية وهناك حاجة إلى ما يقرب من سبعة إلى عشرة مليارات دولا أمريكي لمواجهة المرض في الدول ذات الدخول المنخفضة، وذات الدخول المتوسطة.

ويقول تقرير صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (UNICEF) إنه على الرغم من أن أغلب الشبان اليافعين سمعوا بالإيدز لكنهم يجهلون طرق الإصابة به، ويحث التقرير الحكومات والمنظمات على العمل على نشر التعليم وتثقيف الشبان بطريقة الوقاية من المرض.

وتذكرنا الأديان دائماً بالحرص على الوقاية في الدنيا وتجنّب عذاب الآخرة. وبقدر ما يمثل مرض الإيدز من مشكلة خطيرة، فإنه بالمقابل يمثل مرضاً يمكن أن يكون الأسلوب الوقائي كفيلاً بالقضاء عليه، وأساس الوقاية هي العفة والخوف من الله والوعي الصحي.

ويمكن أن نتذكر دائماً ثلاثة أشياء هي: أنه يمكن تجنب الإصابة بالإيدز، ومن الصعب الإصابة به، وهناك خطوات لتجنب الإصابة به.

ويمكننا القول، من خلال ما سبق، إن الحاجة إلى الثقافة الجنسية تبقى ضرورة لا غنى عنها. ولابد من تطويرها وإغنائها من قبل التربويين والأطباء وعلماء الدين بما يضمن الحد من الجهل وشروره وعواقبه من جهة، والإباحية من جهة أخرى.

التربية الجنسية Sex Education

تعتبر التربية الجنسية من أحد جوانبها جزءاً من الثقافة العامة بالنسبة للشباب من الجنسين. وهي ترتبط بالثقافة الاجتماعية السائدة، والقيم الفكرية والتربوية والدينية في المجتمع، ومن ثم تختلف طريقة التثقيف الجنسي، وكذا طريقة تناولها من مجتمع لآخر[1].

لقد مرت التربية الجنسية بمراحل وتطورات عديدة وفقاً لتركيبة المجتمعات وظروفها وثقافاتها، ولا تزال النظرة إلى موضوع الثقافة الجنسية مشوّهة وخاطئة في مجتمعاتنا، وتساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في عدد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية.

والتربية الجنسية في حد ذاتها أمر لابد منه، لأنها تتعلق بأمر فطري وبحاجة عضوية ونفسية ملحة[2]. ومسؤولية المجتمع بكافة مؤسساته تتلخص في وصول تلك الثقافة الهامة بطريقة مدروسة. ويمكن وضعها داخل منهج متكامل للتربية الأسرية بمقررات دراسية منضبطة على أيدي معلمين فضلاء متخصصين، مع الاحتفاظ بقاعدة الحياء، فالحياء من الدين ومن لا حياء عنده لا خير فيه، ويندهش بعضهم كيف يحفظ الشاب خريطة الوطن العربي ويجهل خريطة جسده، ويعرف كيف دخل الاستعمار إلى الوطن العربي ولا يعرف كيف دخل هو إلى مرحلة المراهقة.

ويعتقد بعض الناس أن التربية الجنسية تتعارض مع الدين. أو أنها تشجع الإباحية والانحلال الأخلاقي. وهذا بالطبع غير صحيح. فقد كان الرسول - ﷺ - يعلم أصحابه كيف يختارون زوجاتهم، وكيف يتعاملون مع نسائهم، وكيف يأتون أهليهم. ويتناول الفقه الإسلامي القضايا الجنسية بصراحة ووضوح، وبشكل منطقي وعملي وأخلاقي وتربوي، وتحدث العلماء المسلمون في تثقيف الأولاد جنسياً في سن مبكرة، وفي إعطائهم كل المعلومات التي تقيهم الشرور والآثام والأمراض المهدّدة لصحة الإنسان.

وقد يختلف علماء الدين والنفس والتربية في السن المناسبة لبدء التربية الجنسية، فبعضهم يقترح تقديم هذه المعلومات في سن مبكرة، وبعضهم الآخر يقترح سناً أكبر، لكن الجميع يتفقون على ضرورة إعطاء معلومات مبسّطة وعملية مناسبة وبلغة هادئة منطقية بعيدة عن الإثارة أو الابتذال ضمن إطار ما يعرف باسم "حقائق الحياة"[3].

---

(1) يسري شاهين، الثقافة الجنسية.. متى وكيف؟

(2) المرجع السابق.

(3) عبد الحليم أبو شقة، الثقافة الجنسية والحياء.

كما ينصح الأهل بضرورة الإجابة عن تساؤلات أطفالهم حول الأمور الجنسية بشكل منطقي دون إسكاتهم أو إعطائهم معلومات مضللة خاطئة، مما يساعدهم على فهم أجسامهم دون قلق، أو خوف مبالغ فيه.

والموضوعات التي يمكن معالجتها ضمن التثقيف الجنسي الصحي هي: الجوانب التشريحية لجسم الإنسان، والبلوغ ومظاهره، والحمل والولادة، والأمراض الجنسية، والانحراف والشذوذ، والنظافة والطهارة، والقضايا الفقهية المتعلقة بالجنس، وغيرها كثير.

ولابد من رفع الالتباس لدى الأكثرية من أولياء الأمور بين الإعلام الجنسي الذي هو إكساب الشباب معلومات معيّنة عن موضوع الجنس، والتربية الجنسية التي تشمل الإطار القيمي والأخلاقي المحيط بموضوع الجنس باعتباره المسؤول عن تحديد موقف الطالب الصغير من هذا الموضوع في المستقبل.

إن التربية الجنسية يحتاجها الآباء والأمهات أكثر من الطلاب، فكثير من الآباء والأمهات لا يعرفون ما الذي يحتاج إليه الأبناء من الثقافة الجنسية، وإن كثيراً من المشكلات سببها عدم وعي الأسرة. لذا يجب غرس التربية الإيمانية منذ الصغر، وربط العفة بطاعة الله، ومد جسور الثقة بين الأبوين وبين أولادهما.

التربية العلاجية (المخدرات والكحول والتدخين) Cure Education (Drugs, Alcohol, and Smoking)

إن شرب القيل من الكحول، أو تدخين سيجارة واحدة، أو تناول القليل من الحبوب المخدرة، ولو على فترات متباعدة، يؤدي مع مرور الوقت إلى الانحدار إلى هوة الإدمان.

والإدمان كما عرفته منظمة الصحة العالمية "WHO" هو نمط سلوكي لاستخدام عقار، يتميز بالانغماس في استخدامه، وشراهة البحث عنه، والقابلية العالية للارتداد بعد انسحاب الأثر الطبي له. ويكمن النظر إليه على أنه التعاطي المتكرر للمواد المؤثرة بحيث يؤدي إلى حالة نفسية وأحياناً عضوية، وتسيطر على المتعاطي رغبة قهرية ترغمه على محاولة الحصول على العقار أو المادة المطلوبة بأي ثمن. والمخدرات هي المواد التي تحدث الإدمان، ومحرم استخدامها إلا لأغراض طبية أو علمية، وبعضها مواد طبيعية وبعضها مصنّعة.

لقد عُدَّ تعاطي المخدرات والاتجار بها، وتسهيل الحصول عليها في بلدان العالم من الجرائم التي يعاقب عليها القانون، كما أجازت القوانين مضاعفة العقوبات إذا كانت التسهيلات مقدمة لأشخاص قاصرين.

تبدأ مافيا المخدرات باستهداف الحدث الذي تجد فيه تربة خصبة فتسعى لتجنيده، ليكون أحد أفرادها الدائمين، فتوفر له ما يطلبه سواء أكان نوعاً أم كماً، وقد تتساهل معه في دفع الثمن حتى يتراكم المبلغ، وبالتالي تطلب منه أن يصبح مروّجاً لبضاعتها، أو أن تطالبه بإحضار زبائن جدد. ويتحول المدمن لمريض بحاجة إلى التدخل الطبي حين يصبح الفرد غير قادر عن الاستغناء عن المادة المخدرة لإشباع متطلباته.

إن مسألة تعاطي المخدرات وترويجها هي مسألة تربوية بالدرجة الأولى، فالذي يجعل الإنسان مقبلاً عليها أو غير مقبل هو قوة الشخصية أو ضعفها أمام التحديات والمغريات، وتشكل التربية المنطلق والمرجعية لبناء أي برنامج تربوي للوقاية من أضرار المخدرات.

وتقتضي خطة مكافحة المخدرات والوقاية من أضرارها تكاثف كل الجهود من أجل الحد من التعاطي وآثاره، والتقليل من مخاطره وأضراره.

وقد قررت الجمعية العمومية للأمم المتحدة عام 1987 الاحتفال بيوم السادس والعشرين من حزيران يوماً عالمياً لمكافحة إساءة استعمال المخدرات، والاتجار غير المشروع بها.

وكان الموضوع الرئيس لليوم العالمي لسنة 2003 هو "لنتحدث عن المخدرات" وذلك بهدف تشجيع الوالدين والأقارب والمعلمين على التحدث مع الشباب حول المخدرات.

وهناك العديد من العواقب الاجتماعية التي تصيب متعاطي المخدرات لأن المريض يستبدل كل نشاطات الحياة بجلسات الكيف فلا يستطيع الذهاب للعمل لوجود الآثار الصباحية للمخدرات، ويتسرب من العلم ليتعاطى المخدرات، كما تتدهور صحته العامة مما لا يؤهله لمواصلة العمل. ولا يسلم المجتمع الذي تتفشى فيه المخدرات من عواقب كثيرة منها: التفكك الأسري، وخسارة المجتمع للقوة العاملة، وضياع جزء من الدخل القومي.

ووجد الدكتور أسينس أن معدل العنف عند الأشخاص العاديين الذين لا يعانون من أي اضطرابات نفسية يبلغ 2٪، بينما وجد أن نسبة العنف عند الأشخاص الذين يستخدمون الحشيش أو يدمنون عليه تبلغ 19.3٪ وتبلغ نسبة العنف عند الأشخاص المدمنين على الكحول أو المتعاطين للكحول بشكل كبير حوالي 25.6٪ بينما تبلغ نسبة العنف عند الأشخاص الذي يستخدمون المخدرات القوية مثل الهيروين أو الكوكايين حوالي 34.8، لذلك يجب الحرص على الشباب من الانزلاق إلى براثن الإدمان والذي هو واحد من أكثر أسباب العنف وعمليات القتل في المجتمعات.

وتأتي المخدرات على أشكال مختلفة، مثل: النباتات، والأبخرة، والسوائل، والمساحيق، والأقراص، والكبسولات، ويتم تعاطيها إما شراباً، أو استنشاقاً، أو بالحقن، ويمثل التدخين ورفقاء السوء البابين الأولين لتعاطي المخدرات.

وتؤثر المخدرات على متعاطيها على نحو خطير في بدنه، ونفسه، وعقله، وسلوكه ودخله المادي، وعلاقته بالبيئة المحيطة به. وتسبب زيادة في ضغط الدم، وهبوط القلب، والشعور بالحزن، وفقدان الشهية، وعصبية المزاج، والالتهاب الكبدي، وضعف الجهاز المناعي.

ومن الأسباب التي تقف وراء تعاطي المخدرات ضعف الوعي الديني وازدياد نسبة البطالة، والفراغ الناجم عن غياب الرادع الاجتماعي والقانوني الصارم، وازدياد حالة اليأس، والقلق والاكتئاب، والشعور بالاضطهاد، وعدم توفر رعاية فورية، وتوفر العقاقير ذات الاستخدام المزدوج، والتي تحدث الهلوسة في الصيدليات، وزيادة القدرة الشرائية للمواطنين، انشغال الوالدين، والقسوة الشديدة أو التدليل الزائد للأبناء.

ويبلغ حجم تجارة المخدرات في العالم أربعمئة مليار دولار، وهو أكبر من الناتج المحلي لـ 90٪ من دول العالم. وتأتي تجارة المخدرات في المرتبة الثانية بعد تجارة السلاح. أما الدعارة والأمور الإباحية فتأتي في المرتبة الثالثة.

ويعتبر الحشيش أو نبات القنب من أوسع المخدرات استعمالاً، ويناهز عدد المتعاطين له مئة وستين مليون متعاطٍ.

والأسرة هي الركيزة الأساسية التي تؤثر في الفرد، وتحد من استجابته للمؤثرات الخارجية التي تقود للانحراف، فهي تغرس القيم والمجتمع يحصدها، وبناء عليه فإن السلوكات الخاطئة في معظم الأحيان هي نتاج بيئة مفككة وغير صالحة. فالأسرة هي الركيزة الأساسية التي تبني شخصية الفرد، فإذا أهملت الأسرة تربية أبنائها قادهم ذلك إلى الضياع، كما أن تعاطي أحد الوالدين أو كليهما المخدرات، أو التدخين، أو الكحول، يؤثر في سلوك الابن ويجعل لديه قابلية للتعاطي.

والحاجة كبيرة إلى وعي أسري في كيفية التعامل مع المدمن، وعلى الأسرة أن تفهم أن الحالة التي يمر بها الابن المدمن مجرد حالة مرضيَّة تحتاج إلى علاج ومتابعة حتى يتماثل الشفاء.

وتحتاج الأسرة إلى تلّقي برامج تدريبية في كيفية التعامل مع الفرد المدمن، ويتم ذلك في أماكن تلقي العلاج من الإدمان، حيث يتم التدريب على أيدي متخصصين. ويتمثل الهدف المباشر للعلاج في الإقلال من المضاعفات الطبية والنفسية المرتبطة بالاستعمال غير المشروع للمخدرات.

وتكرار تعاطي المواد الضارة بالعقل والجسم يقود إلى الإدمان، فالفرد يعتقد أنه قادر على التحكم بنفسه، ولكنّ إحساسه بالنشوة يقوده أحايين أخرى إلى أن تتمكن المواد التي يتعاطاها منه، بالتالي يسعى إلى توفيرها بكل السبل.

ومن صفات المدمن احتقان العينين، وعدم تركيز البصر، والضعف، والخمول، وشحوب الوجه، والتعب، والإرهاق، والانطواء، والعزلة، والاكتئاب، والسلوك العدواني، والعلاقات السيئة مع الأصدقاء، وكثرة التغيب عن أماكن العمل والدراسة، وضعف القدرة على الإنتاج واختلاق الأعذار للحصول على المال باستمرار.

ومن أهم منظمات المكافحة العالمية برنامج الأمم المتحدة الدولي لمكافحة المخدرات (UNDCIP)، ومنظمة الصحة العالمية (WHO)، والهيئة الدولية لمراقبة المخدرات (INCB).

وتتلخص مراحل علاج المدمن بما يلي:

1. مرحلة التخلص من السموم.
2. مرحلة العلاج النفسي والاجتماعي.

3. مرحلة التأهيل والرعاية اللاحقة، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة مكونات أساسية وهي:
   أ. مرحلة التأهيل العلمي.
   ب. مرحلة التأهيل الاجتماعي.
   ج. مرحلة الوقاية من النكسات.

ويمكن وصف المريض بأنه يعاني من الإدمان على الكحول إذا كان بحاجة إلى شرب المزيد من الكحول في سبيل الوصول إلى النشوة المطلوبة، أو إذا بدأت عليه أعراض مرضية نتيجة التوقف عن الشرب، أو إذا كان يشرب بصفة مستمرة. ويتميز مرض الإدمان الكحولي بأنه خلل ملحوظ يستلزم استمرار تعاطي الكحول بكميات متزايدة. فهذا الخلل قد يصيب الإنسان في تركيبه النفسي، أو صحته الجسمية، أو علاقاته الاجتماعية.

إن لفرط استهلاك الكحول آثاراً مؤذية للدماغ، والجهاز العصبي، والكبد، والبنكرياس، والقلب.

ومن آثار هذا الإدمان الكحولي، من واقع إحصاءات المجلس للإدمان الكحولي في الولايات المتحدة الأمريكية، أن 64٪ من حوادث القتل العمد له علاقة مباشرة بالخمر، وأن 41٪ من حوادث التعدي ترجع إلى الخمر، وأن 30٪ من حوادث الانتحار و34٪ من حوادث الاغتصاب لها علاقة بالخمر.

والتدخين وباء عالمي انتشر في كل المجتمعات على اختلاف الأصول والثقافات والمستويات الاجتماعية.

وبحسب إحصاءات منظمة الصحة العالمية فهناك "4.9" مليون حالة وفاة سنوياً على مستوى العالم بسبب التدخين، وعدد المدخنين في العالم يقارب "1.3" مليار مدخن، وإذا استمر انتشار التدخين على الوتيرة الحالية سيصبح عدد المدخنين "1.7" مليار مدخن مع حلول عام 2025م. وتزداد هذه الآفة انتشاراً في الدول النامية، وفي صفوف الطبقات الفقيرة، وتخسر الدول الغنية والفقيرة معاً مئتي مليار دولار سنوياً بسبب التدخين، ففي مصر تبلغ كلفة العلاج من الأمراض الناجمة عن التدخين خمسة وأربعين وخمسمئة ميلون دولا سنوياً، وتبلغ في الصين ستة مليارات ونصف المليار دولا سنوياً. وحسب إحصائيات حديثة فإن الأسرة الأردنية تنفق بالمتوسط 6٪ من دخلها السنوي على التدخين، بينما تنفق 5٪ على التعليم و3.5٪ على الصحة. ويدفع المجتمع الأردني ما بين ثلاثمئة وخمسين إلى خمسمئة مليون دينار سنوياً ثمناً للتبغ، وذلك حسب دراسات مركز الحسين للسرطان.

إن السموم المتصاعدة مع دخان التبغ لا تعفي جهازاً واحداً من أجهزة الجسم بل ولا حتى خلية واحدة من الضرر، حيث إنها تصغر الجهاز التنفسي الذي يتعرض للالتهابات وللأمراض الصدرية، ولسرطان الرئة والحنجرة، وقصور وظائف الرئتين. ويتعرض القلب والأوعية الدموية لأمراض الذبحة وارتفاع الضغط وتصلب الشرايين، ويتعرض الجهاز الهضمي لسرطان الفم والمريء والبلعوم، والقرحة، وتغيّر رائحة الفم، وفقدان الشهية. وعندما تدخن المرأة أثناء الحمل فإن أول أكسيد الكربون والنيكوتين ينتقلان إلى الجنين عبر المشيمة مما يؤدي إلى نقص الأوكسجين لدى المولود مما يتسبب في إنقاص نموه.

ويذهب العلماء إلى حد تقرير أن عدد المواد الكيماوية الضارة في كل نفثة دخان يرتفع إلى أربعة آلاف وسبعمئة مادة بينها مواد سامة، مثل: الزرنيخ، والغورمالديهايد، وغاز أول أكسيد الكربون، والقطران، والمواد المشبعّة، والأمونيا التي تزيد الإنسان عرضة للإصابة بالأمراض السرطانية. كذلك فإن نفثة منفردة من دخان التبغ ترفع ضغط الدم، وتقلص الأوعية الدموية، وتحرم القلب من الأوكسجين الكافي، والإنسان الذي يدخن علبة سجائر واحدة في اليوم ينفث الدخان 75 ألف مرة في السنة، وهذا يعني أن المدخن المداوم في عمر يتجاوز الستين عاماً قد استنشق أنفاس الدخان ثلاثة ملايين مرة منذ أن تعلم التدخين وهو في سن المراهقة.

وما يدفع الناس إلى التدخين هو الإدمان، فبعض المواد الموجودة في التبغ تسبب الإدمان كالمواد الأخرى المحتواة في المخدرات.

والتوعية الصحية هي المفتح الصحيح والحل الأنسب لمكافحة وباء التدخين، ولابد من استمرار الأنشطة المضادة للتدخين وتكثيفها في مختلف وسائل الإعلام، كما يجب التركيز على موضوع أخطار التدخين ضمن برنامج التثقيف الصحي بالمدارس.

ومن المظاهر المؤسفة التي بدأت بالانتشار في المجتمعات العربية مؤخراً انتشار ظاهرة تدخين الشيشة أو الأرجيلة، وقد يكون أحد مسببات هذا الأمر هو الجهل بمخاطر تدخين الشيشة، حيث لا تختلف مكونات تبع الشيشة عن مكونات تبغ السجائر.

وقد دخلت المعاهدة الدولية الأولى لمكافحة التدخين حيّز التنفيذ بعد أن وقعت عليها دول منظمة الصحة العالمية (192 دولة) في أيار عام 2003 للميلاد. وتهدف هذه المعاهدة إلى منع أي شكل من أشكال الدعاية للسجائر، وإلى الحد من التدخين في الأماكن العامة، إضافة إلى رفع أسعار السجائر والرسوم الضريبية المفروضة عليها، كما تنص المعاهدة على ضرورة وضع تحذيرات واضحة على السلع المتعلقة بالتدخين إضافة إلى اتخاذ تدابير لحماية المدخنين السلبيين.

الباب السادس

الربط بين الدراسات الاجتماعية

مقدمة

الربط المصادف أو العَرَضي

الربط المنّظم

الإدماج

التكامل

الباب السادس

الربط بين الدراسات الاجتماعية
Correlation of Social Studies

مقدمة Introduction

يعني الربط بين الدراسات الاجتماعية إظهار العلاقات الأساسية الوثيقة بين هذه الدراسات، واستغلال هذه العلاقات لمساعدة الطالب على فهم الموضوع وترسيخه في ذهنه، وربطه بمجريات الحياة التي يعيش. وفي الربط يتجاوز المعلم حدود الموضوع من أجل إضافة أفكار أو معلومات من مجالات معرفية أخرى إلى الموضوع الذي يتم تعليمه.

وترتبط الدراسات الاجتماعية إلى درجة كبيرة بعضها ببعض، وتتناول العلاقات التي تنشأ بين أفراد المجتمع الواحد، والعلاقات التي تنشأ بين المجتمعات المختلفة، كما تتناول العلاقات القائمة بين هذه المجتمعات وبين البيئات الطبيعية المحيطة بها على المستويين المحلي والعالمي.

وللدلالة على تداخل الدراسات الاجتماعية وارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى أمثلة كثيرة تفرض بالتالي عدم تدريسها مادة مستقلة، وفيما يلي بيان لبعض هذه الأمثلة:

- ترتبط أحداث التاريخ بطبيعة البيئة الجغرافية التي قامت في محيطها تلك الأحداث. فسير المعارك التي هي فصل من فصول التاريخ، ترتبط بالتضاريس الأرضية التي جرت عليها المعارك. والكثير من المعارك التي دارت رحاها في الماضي اعتمدت نتائجها على المواقع الإستراتيجية الجغرافية، وعلى طبيعة الأرض التي دارت فيها تلك المعارك، مثل: غزو القوات الألمانية بقيادة هتلر لجمهوريات الاتحاد السوفيتي سابقاً إبان الحرب العالمية الثانية، واندحارها بسبب اتساع المساحة وتساقط الثلوج بغزارة.

كما أن للظواهر الجغرافية أثراً كبيراً على الإنسان، وبالتالي على التاريخ، فالسهول والجبال والصحارى والمحيطات والرياح والثروة الطبيعية كلها تؤثر في تكوين الإنسان ولغته، وفكره، وفلسفته، وحياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- ويرتبط التاريخ أيضاً بالأدب العربي، لأن التاريخ سجل أعمال الإنسان، والأدب سجل أفكاره وعواطفه، ومثال ذلك ثلاثية نجيب محفوظ، ويوميات نائب في الأرياف لتوفيق الحكيم، وخطبة طارق بن زياد في الأندلس، وأشعار عبد الرحيم محمود، وقصص كليلة ودمنة، وعادة ما تستهوي النصوص الأدبية من الشعر والنثر أفئدة الطلاب حينما تعكس المواقف البطولية للأشخاص، وتعطي صوراً نابضة بالحياة عن العصر أو الموقع الجغرافي الذي عاش فيه هؤلاء الأشخاص.

والطالب يحتاج إلى مهارة لغوية حتى يكتسب خبراته من مصادر البيئة البشرية والطبيعية مباشرة، فهو دون المهارة اللغوية والقدرة على التعبير لا يستطيع أن يقرأ الصحف والمجلات والكتب المصاحبة، لتتبع أخبار العالم الجارية، وفهمها، واستخلاص العبر منها.

- ويرتبط التاريخ بالتربية الإسلامية، فغزوات الرسول - ﷺ -، وقصص الأنبياء مقررة في المادتين ومثال ذلك تعرض القرآن الكريم إلى غزو أبرهة لمكة المكرمة بسورة الفيل، فقد قال الله - عز وجل -: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ ① أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ ② وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ③ تَرْمِيهِم بِحِجَارَةٍ مِّن سِجِّيلٍ ④ فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ﴾ [الفيل: 1-5].

كما تبين التربية الإسلامية جوانب كثيرة من الحياة الاجتماعية عند العرب سواء أكان ذلك في العصر الجاهلي أو في صدر الإسلام، كذلك إذا تحدث المعلّم عن تاريخ القدس أو عن جغرافية القدس. فلابد أن يتعرض إلى قصة الإسراء والمعراج التي جرت بعض أحداثها في مدينة القدس، وأن يشير إلى أولى القبلتين، وثالث الحرمين الشريفين.

كما تتفق الدراسات الاجتماعية مع التربية الإسلامية في إكساب الطلاب أنماطاً سلوكيةً مرغوباً فيها اجتماعياً، مثل: الوفاء والإخلاص والصدق والإيثار، وذلك عن طريق الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة والقصص، والروايات، والأشعار.

وترتبط السياسة بالسيكولوجيا عبر علاقة عضوية تعود إلى البدايات الأولى للفكر الإنساني، وبالعودة إلى أرسطو (384-322 ق.م) تجده ينصف السيكولوجيا والسياسة والاقتصاد في إطار العلوم التطبيقية، معرّفاً الأخلاق بأنها علم دراسة السلوك الشخصي والاقتصاد بأنه علم تدبير معيشة العائلة، والسياسة بأنها علم تدبير الدولة.

- ولمادة العلوم ارتباط وثيق بالدراسات الاجتماعية، فالتقدم العلمي يساعد على حل المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، مثل: قلة المياه، والتصحر، ونقص

الغذاء، واستصلاح الأراضي البور، ومحاربة الآفات الزراعية، والتغلب على بعض الأمراض، وغيرها. وتشترك الدراسات الاجتماعية مع العلوم الطبيعية في دراسة البيئة، فبينما تدرسها الدراسات الاجتماعية من حيث التفاعل بين الطبيعة وبين الإنسان، تقوم العلوم الطبيعة بدراستها ضمن ميادين الكيمياء والنبات والحيوان والفلك وغيرها.

- وترتبط الدراسات الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالرياضيات، وبخاصة دراسات الجغرافيا الفلكية والمناخية والاقتصادية والبشرية. فالأرقام تستخدم في الرسوم البيانية، وفي خطوط الطول والعرض، ومقياس الرسم، وميزانية الدولة، والهجرة، ونسب المواليد، والوفيات، والخصوبة، ومتوسط دخل الفرد. ويستخدم الجغرافيون حالياً الوسائل الكمية في أبحاثهم ودراساتهم حيث يستعينون بالهندسة الفراغية عند أخذ العينّة، ورسم الخطوط البيانية.
- وظهر مؤخراً علمان جديدان هما الجيوبوليتيك "Gepolitic"، ويعني: علم سياسة الأرض، أي دراسة تأثير السلوك السياسي في تغيير الأبعاد الجغرافية للدولة، وفي البحث عن الاحتياجات خارج حدودها. وعلم الجغرافيا السياسية"Political Geography"، ويعني تأثير الجغرافيا الطبيعية والجغرافيا البشرية في السياسة. وإذا كان علم سياسة الأرض ينظر إلى الدولة على أنها كائن عضوي في حركة متطورة، فإن الجغرافيا السياسية تنظر إلى الدولة على أنها وحدة استاتيكية ثابتة[1].

الربط المصادف أو العَرَضي Incidental Correlation

الربط المصادف أو العَرَضي: هو نوع من الربط العشوائي غير المنظم الذي يقوم به المعلم دون إعداد مسبق أو تخطيط متفق عليه[2].

وفي هذا النوع من الربط يربط المعلم الدراسات الاجتماعية عندما يجد فرصة لذلك أثناء عرض المادة دون أن يكون ذلك من صلب تنظيم المنهج.

وفي الربط المصادف أو العَرَضي تبقى الدراسات الاجتماعية منفصلة كما هي، على أن يقوم المعلم بإيجاد صلة طارئة بين فروع الدراسات الاجتماعية، أو بين هذه الفروع وبين غيرها من المواد الدراسية الأخرى، وهو في هذه الحالة لا يعتبر ربطاً بالمعنى المقصود، وإنما

---

(1) عاطف معتمد عبد الحميد، الجيوبوليتيك. طمع السياسة يشوّه علماً!

(2) مرشد محمود دبور ورفيقه، أساليب تدريس الاجتماعيات.

يعتبر من قبيل تداعي المعاني والأفكار، وعليه، فإن الربط العَرَضي محاولة سطحية وساذجة للربط، كما أنها طريقة مؤقتة، وليست دائمة.

يتوقف الربط هنا على مدى رغبة المعلم بتلمس نقاط الربط بين المواد، كما يتوقف الربط على إلمام المعلم الوافي بالدراسات الاجتماعية التي تُدرس في المرحلة التعليمية التي يعمل بها، وعلى ثقافته، وإلمامه بالأحداث الجارية على جميع الأصعدة[1].

الربط المنّظم Systematic Correlation

الربط المنظم هو محاولة التحرر من تنظيم الدراسة على أساس الموضوعات المستقلة[2]. ويعني انتهاج خطة موضوعة مسبقاً يسير التدريس بموجبها، بحيث تؤدي هذه الخطة إلى الربط بين الدراسات الاجتماعية المختلفة، بحيث تستغل العلاقات التي توجد بين هذه الدراسات أثناء عملية التدريس. ويقوم مدرسو المادة أو واضعو المنهاج بصياغة هذه الخطة المدروسة المنظمة، بحيث يحددون أهداف الخطة ومحتواها وأساليب تنفيذها. ويتم الربط المنظم عن طريق انتقاء وحدة دراسية معينة، كموضوع السكان في الأردن، وفي أثناء الحديث عن السكان يتعرّض المعلم إلى موضوعات مثل الثقافات، وطبيعة الأماكن التي تعيش فيها فئات المجتمع بمختلف أديانهم وأعراقهم ومستوياتهم الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، كما يتعرض إلى المهن التي يعتاشون منها، والمشكلات التي يصادفونها في حياتهم.

وهذا النوع من الربط لا يتم عشوائياً، ولا يترك للصدفة كالربط العرضي،بل يقوم على التخطيط والإعداد من واقع الموضوعات المقررة، كالربط مسبقاً بين الجغرافيا والاقتصاد عندما يقوم المعلم بتدريس الثروة البترولية في دول الخليج العربي، ومن الممكن أن تتناول مادة التاريخ مشكلة التلوث البيئي من حيث نشأتها وتطورها، وأن تتناولها الجغرافيا من حيث الأثر المتبادل بينها وبين المظاهر الطبيعية المختلفة، وأن تتناولها التربية الوطنية من حيث القوانين السائدة ونشاطات فئات المجتمع في مكافحتها والتغلب عليها.

ويتم الربط المنظم طبقاً لخطة مسبقة وله طريقتان:

- **الطريقة المتوازية:** حيث يقوم معلم التاريخ، على سبيل المثال، بتدريس جغرافية فلسطين في الوقت الذي يقوم فيه معلم الجغرافيا بتدريس تاريخ فلسطين.

---

(1) محمود طنطاوي دنيا، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

(2) عاطف معتمد عبد الحميد، الجيوبوليتيك... طمع السياسة يشوّه علماً!

- **الطريقة المتتالية:** حيث يقوم معلم التاريخ، على سبيل المثال، بتدريس جغرافية فلسطين بعد أن ينتهي معلم آخر من تدريس تاريخ فلسطين.

ومن الشروط الواجب توفرها في الربط المنظم أن تكون مناهج الصف الذي يتم فيه الربط صالحة لهذا النوع من الربط ومتّفقة معه، وأن يكون المعلمون مدرّبين على مثل هذا النوع من الربط، وأن تتولد عندهم قناعة تامة بالفائدة التي يحصل عليها الطلاب نتيجة استخدام هذا الرابط.

الإدماج Fusion

يدعو أصحاب هذا الرأي إلى دمج الدراسات الاجتماعية، أو صهرها في منظومة واحدة تسمى "ميدان الدراسات الاجتماعية".

والإدماج: هو تجميع المواد الدراسية وإزالة الحواجز بينها بحيث تبدو وحدات كبيرة تختفي منها الخطوط المميزة لكل مادة. فيكون حالُ هذه الدراسات حالَ الحياة المتصلة الحلقات التي يصعب الفصل بينها[1].

ويتخذ الإدماج جملةً، إحدى طريقين رئيستين **أولاهما:** تتمثل في إدماج المجموعات المتقاربة من المواد مثل الدراسات الاجتماعية، أو العلوم، أو اللغات، **وثانيهما:** تتمثل في إدماج مجموعات غير متقاربة من المواد مثل: التاريخ والأدب، أو التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية.

ويحتاج الإدماج إلى معلم موسوعي، وإلى الكثير من الوسائل التعليمية، والقراءات الخارجية[2]. ويرى منتقدو هذا المنهج أن الاهتمام به قد يكون على حساب التعمق في دراسة الدراسات الاجتماعية، وهو أيضاً لا يصلح لمراحل التعليم المتقدمة بل لمرحلة الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية، لأن الطالب في هذه المرحلة ينظر إلى الأشياء، على أنها كل مترابط.

ومن مظاهر المناهج المندمجة في الدراسات الاجتماعية تقديمها في كتاب مدرسي واحد يشمل موضوعات: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، ويساعد الإدماج على إعطاء الطالب فكرة عامة سطحية لا عمق فيها عن الموضوعات التي بين يديه.

---

(1) محمود طنطاوي دنيا، إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

(2) مرشد محمود دبور ورفيقه، أساليب تدريس الاجتماعيات.

التكامل Integration

يُعد التكامل موقفاً وسطاً بين منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج الإدماج، ويقوم أسلوب التكامل على ترابط المعلومات والمعارف حول بؤرة اهتمام معينة توجه إليها عملية التعلم. ومن أمثلة ذلك: دراسة الأدب وقراءة التاريخ. فدراسة الأدب المصري في النصف الأول من القرن العشرين المنصرم، على سبيل المثال: يضفي بعض الضوء على الحياة الاجتماعية التي عاشتها مصر في ذلك الوقت، وكذلك فإن قصة الكاتب الأمريكي أليكس هيلي "الجذور" تروي معاناة الزنوج في بداية توطينهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويعترف التكامل بأن الدراسات الاجتماعية مواد منفصلة عن بعضها، ويستخدمها على هذا الأساس، لكنه يتخطى حدود هذا الانفصال بين هذه المواد أثناء التدريس دون إدماجها بعضها ببعض، بغرض مساعدة الطلاب على إدراك العلاقات المختلفة التي توجد بين المواد الدراسية[1].

ويُعنى التكامل بالتنظيم السيكولوجي، حيث يبدأ بمواضيع اهتمام الطلاب، لكنه لا يغفل الترتيب المنطقي للمادة.

ومن شروط بناء المنهج المتكامل أن تدور الدراسة حول محور معين، أو بؤرة اهتمام، تتطلب دراستها الاستعانة بعدد من المواد الدراسية.

ويعتبر عنصر التشويق، وإثارة الاهتمام من الأسس الهامة التي تقوم عليها عملية التكامل من خلال ربط موضوعات الدراسة بخبرات التلاميذ السابقة، وإدخال عنصر النشاط الذاتي في عملية التعلم، وتنويع ألوان النشاط، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

---

(1) يحيى محمد نبهان، طرائق تدريس الاجتماعيات.

الباب السابع

إستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية

- تصميم التدريس
- قوانين التعلم
- طرائق التدريس
- الإعداد للدرس
- خطوات عملية التدريس
- صفات التدريس الجيد
- مستويات التخطيط
- الخطة السنوية
- الخطة الفصلية
- الخطة اليومية
- التدريس بتحليل المهمة
- التدريس الفعّال
- التعلم للإتقان
- نشاطات

الباب السابع

إستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية

Strategies of Teaching Social Studies

التعليم "Learning" هو تغيّر مقصود في السلوك يستدل عليه عن طريق ملاحظة بعض التغيرات التي تطرأ على معلومات الفرد، ووجدانه، ومهاراته.

ويمكن تشبيه التعلم بالطاقة الكهربائية التي لا نلاحظها مباشرة. وإنما نلاحظ أثرها عند تشغيل الأجهزة، أو عند إضاءة المصابيح الكهربائية. أما التعليم "Instruction" فهو ما يقوم به المعلم أو أي مصدر آخر بهدف نقل المعارف والاتجاهات والمهارات من المصدر إلى أذهان المتعلمين. وهدف التعليم هو التعلم وهو تحسين السلوك[1]. والتعليم الجيد له شروط هي:

1. النضج والقدرة.
2. الرغبة أو الدافعية.
3. الجهد.
4. الممارسة.
5. البيئة التعليمية.

والتدريس Teaching هو مجموعة من الخبرات المخطط لها مسبقاً من قبل المعلم، يتم تنفيذها داخل الصف الدراسي، من أجل تحقيق أهداف مرسومة سلفاً، وهي عملية لها أسسها وقوانينها ونظرياتها، وهي علم وفن، ولها مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها. وأركان العملية التدريسية هي: المعلم، والطالب، والمنهاج المدرسي، وطرائق التدريس وأساليبه.

وتشمل الطرائق والاستراتيجيات، التي هي أهم مكونات المنهج التعليمي، الذخيرة الأساسية التي تمكن من تحريك الكفايات التدريسية، وتوظفيها في تنظيم تعلّم الطلاب، وتيسيره، والمعلم الكفء يحسن استخدام وتوظيف طرائق تدريس الموضوع المقرر، واستراتيجياته.

---

(1) محيي الدين توق، تحليل العملية التعليمية التعلّمية.

ويقصد بإستراتيجية التدريس جملة المبادئ والقواعد، والطرق، والأساليب، والقيم المتداخلة المتكاملة التي يتبناها المعلم في توجيه خطاه، وفي سعيه لتنظيم تعلم طلابه ومساعدتهم لبلوغ الأهداف المحددة سلفاً. وتضم الاستراتيجية العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المعلم أن يوفرها من أجل إتاحة الفرصة لخبرات معينة يمر بها الطلاب. وتصف استراتيجيات التدريس المكونات الرئيسة لمنظومة من المواد التعليمية والأساليب المستخدمة لإظهار نتاجات تعليمية محددة لدى المتعلم.

وتشمل إستراتيجية التدريس برأي جانييه وبريجز خمسة عناصر رئيسية هي:

أ. نشاطات ما قبل التدريس Pre – Instructional Activities.

وتشمل الدافعية، والأهداف، والمتطلبات القبلية من المعلومات.

ب. تقديم المعلومات Information Presentation.

ج. مساهمة المتعلمين Student Participation.

د. الاختبار والتقويم Testing and Evaluation.

ه. المتابعة Follow – Up.

وتسمى استراتيجيات مراعاة الأسس النفسية في تنفيذ التدريس بهدف تحقيق الأهداف بـ"سيكولوجية التدريس". وتُعنى بمتغيرات المتعلمين وخصائصهم، وخصائص المحتوى التدريسي.

تصميم التدريس Instructional Design

تصميم التدريس: علم يبحث في كافة الإجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتاجات مرغوب فيها. ويعمل على ترجمة مبادئ التعلم والتدريب إلى خطط لنشاطات ومواد التدريس. والتصميم هو وضع خطة عمل لإنجاز مشروع معين في ضوء الإمكانات المتاحة. وفي مجال التدريس هو رسم خريطة ذهنية متكاملة، وفق محكات ترشد المعلم إلى كيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم[1]. وهو عبارة عن سلسلة من العمليات المتداخلة التي تتصف بالمرونة، فكل عملية تبنى على ما قبلها، وتؤدي إلى ما بعدها[2].

---

(1) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي: نظرية وممارسة.

(2) محمد سعيد الصباريني ورفاقه، نموذج لصناعة المنهج بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية.

وتكمن أهمية تصميم التدريس في محاولته بناء جسر بين نظريات التعلم، واستخدام تكنولوجيا التعليم. وفي رفع كفاية العاملين في ميدان التربية، وفي زيادة احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية، وفي توفير الوقت والجهد، وفي التقليل من التوتر الذي قد ينشأ عن اتباع طرق تعليمية عشوائية.

وتمر عملية تصميم التدريس بمراحل ثلاث هي:

1. التعرف على الفئة المستهدفة، وعلى بيئة التدريس والوسائل المتوفرة، وتحديد الأهداف والمحتوى والزمن المتاح (المدخلات).
2. تحديد طريقة التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف، وكيفية استخدام الوسائل والأنشطة، وكيفية تهيئة البيئة التدريسية (عمليات).
3. نتائج الفئة المستهدفة، وبيان الخلل إذا لم يتم تحقيق الأهداف (مخرجات).

وعادة ما يجيب مصمم التدريس عن أسئلة ثلاثة هي:

1. أين سنذهب؟ (أهداف التعليم).
2. كيف سنصل هناك؟ (استراتيجية التعليم والمواد التعليمية).
3. كيف لنا أن نعرف المكان عندما نصل هناك؟ (الاختبارات).

يتضمن تصميم التدريس

1. وصفاً للطرق التعليمية المستخدمة، وهي عبارة عن الأساليب والإجراءات التي يؤدي أداؤها، بتسلسل وترتيب معين، إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها وفق شروط معينة.
2. الشروط التعليمية، وهي عبارة عن الظروف التي يحدث في إطارها التعلم عند استخدام طرق تعليمية معينة لتحقيق أهداف تعليمية مرغوب فيها.
3. النتائج التعليمية، والتي هي عبارة عن السلوكات التي يتوقع من المتعلم إظهارها بعد حدوث عملية التعلم.

ويتمثل نموذج تصميم التدريس تطويراً لنموذج التدريس الأساسي، ويبين خطوات العمل التي يجب أن يتبعها المعلم.

وهذه الخطوات هي: [1]، [2]، [3]، [4]

1. تحديد الهدف التعليمي Instructional Objectives

الهدف في رأي روبرت ميجر هو رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم يمكن ملاحظته وقياسه، وكتابة الأهداف بشكل سلوكي دقيق يساعد على التأكد من تحقق الهدف، أو يساعد في اختيار المحتوى التعليمي، وفي اختيار الأساليب المناسبة للتعليم والتقويم، الأصل في العبارة الهدفية أن تصاغ بتعابير موضوعية. ومعنى هذا أن تحدد العبارة الهدفية سلوكاً قابلاً للملاحظة والقياس يُتوقع أن يصدر عن المتعلم بعد تعليمه.

وتحدد العبارة الهدفية بوضوح الظروف التي يُتوقع أن يصدر في ظلها هذا السلوك، والمحك الذي يشير إلى أدنى حد مقبول من الأداء للتدليل على تحقيق الهدف[5]، ففي العبارة الهدفية التالية "على خارطة صمّاء للأردن، يعين الطالب ثلاثة أماكن سياحية على الأقل في أقل من دقيقة".

- السلوك هو "يعين الطالب أماكن سياحية".
- الظروف هي "على خارطة صمّاء للأردن.
- المحكان هما "ثلاثة أماكن، وأقل من دقيقة.

وعادة ما تأخذ الأهداف التربوية مجالات ثلاثة هي:

أ. **المجال المعرفي Cognitive Domain**: ويشمل الأهداف والنتاجات العقلية.

ب. **المجال الوجداني Affective Domain**: ويشمل الأهداف والنتاجات الدالة على المشاعر والانفعالات والاتجاهات والقيم.

ج. **المجال المهاري Motor Domain**: ويشمل الأهداف والنتاجات الدالة على المهارات الحركية.

---

(1) Gane, Rtobert, et al. Principles of Instructional Design.

(2) محيي الدين توق، تصميم التعليم: مجتمع تعليمي.

(3) توفيق مرعي ورفيقه، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.

(4) عبد العزيز بن سعد، مفهوم الأهداف السلوكية.

(5) Bob Kizlik, How to Write Behavioral Objectives.

2. تحليل مهمة التعليم Instructional Analysis

بعد تحديد الهدف، تحدد المهمات الفرعية التي على الدارس أن يتقنها لتحقيق الهدف التعليمي. وعلى الرغم من أن المهمة الفرعية قد لا تكون ذات أهمية بحد ذاتها، إلا أنه لابد من تعلمها قبل أن يصبح بالإمكان تعلّم المهمة الرئيسة.

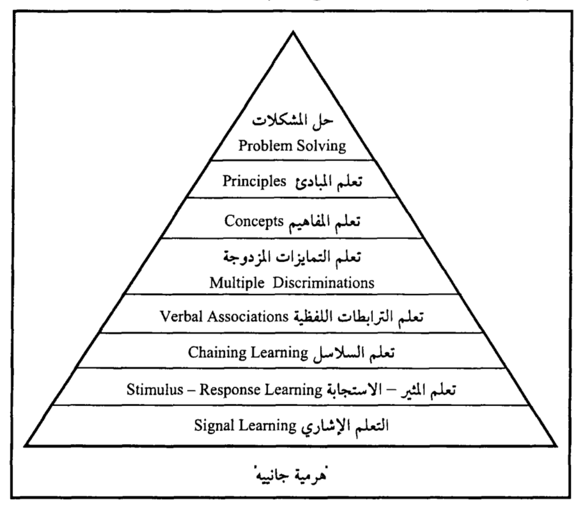
وهناك اتجاهان في التحليل هما:

أ. **الاتجاه الخطي Procedural Approach**: ويستخدم عندما تكون المهمة المراد تعلمها هي في الأساس من السلوكات التي لابد من إجرائها بالتسلسل لتعلم المهمة. فكل خطوة يمكن تعلمها بمفردها وبشكل مستقل، ولكن تعتبر كل خطوة مدخلاً للخطوة التالية.

ب. **الاتجاه الهرمي Hierarchical Approach**: وملخصه أنه توجد قاعدة عريضة من المهمات الفرعية التي تأخذ في النقصان التدريجي كلما ارتفعنا في هرم التحليل، وصولاً إلى الهدف التعليمي النهائي، ويحدد المعلم نوع التعلم المطلوب ومستواه في هدف تعليمي معين، وبالتالي يحدد المهمات الفرعية التي لابد من تعلّمها قبل تعلم الهدف النهائي.

سأل روبرت جانييه (1916-2002) السؤال التالي: ما الذي يجب على الدارس أن يعرفه حتى يستطيع تعلم المهمة التي يتضمنها الهدف التعليمي؟

فيما يلي بيان لهرمية "جانييه"، يبين فيها أنواع التعلم ومستوياته:



"هرمية جانييه"

3. تحديد السلوك المدخلي للتعلم Entering Behavior

السلوك المدخلي للمتعلم هو مجموع الخصائص والقدرات العاملة للمتعلم ومدى استعداده ومعرفته السابقة التي تؤثر في موقف التعلم الحالي وتحدد مستوياته ومساراته. وحتى تكون المادة التعليمية فعّالة، وحتى يكون التعليم ناجحاً لابد من وجود درجة عالية من التوافق بين المادة والمتعلم، حيث يبدأ المعلم من حيث انتهى الطالب، فمعرفة الطالب للألوان تعد متطلباً سابقاً "Pre – requisite" لمعرفته رسم الخريطة.

4. كتابة الأهداف الأدائية Performance Objectives

الهدف الأدائي هو وصف تفصيلي لما سيتمكن المتعلم من عمله عند إنهائه لوحدة تعليمية معينة. والتركيز هنا على السلوك الذي سيبديه المتعلم وليس على الجهد الذي

سيبذله المعلم، وإن جوهر صياغة الأهداف الأدائية يكمن في الإجابة عن السؤال التالي: ماذا على المتعلم أن يعمل عند انتهائه من مادة تعليمية ما؟

5. تطوير الاختبارات المحكية **Criterion – referenced Tests**

الاختبارات المحكية: هي الاختبارات التي تصمم لتقيس مجموعة محددة من الأهداف، ونتائجها تخبر المعلم بمدى إتقان المتعلمين للأهداف التعليمية. وعليه، فإن الأداء المطلوب في الاختبار هو ذاته الأداء المتوقع في الهدف. واستعمل المصطلح 'محك' لأن فقرات الاختبار تعمل محكاً أو معياراً لتقرير مدى ملاءمة أداء المتعلم للهدف المتوقع منه. ويتكون الاختبار المحكي المرجع من فقرات تقيس مباشرة السلوكات التي تتضمنها الأهداف التعليمية. وعادة ما تقابل فقرات الاختبار المحكي السلوكات النهائية المنصوص عليها في الأهداف، إضافة إلى أن عبارات الأهداف تتضمن معايير تحدد درجة الجودة المتوقعة في أداء التعلم.

6. تطوير استراتيجية التعليم **Instructional Strategy**

تصف استراتيجية التعليم المكونات الرئيسة لمنظومة من المواد التعليمية، والأساليب التي ستستخدم لإظهار نتاجات تعليمية محددة لدى المتعلمين.

7. تطوير المواد التعليمة واختيارها **Instructional Materials**

تشمل المادة التعليمية الدليل الذي يضم مجموعة من الإرشادات حول كيفية استخدام الوسائل التعليمية، والمراجع ومصادر البيئة المادية والبشرية، وكذلك الكتاب المدرسي الذي يضم المعلو[illegible]ت، والاتجاهات، والمهارات التي سيقوم المتعلم بقراءتها والاستفادة منها.

8. تصميم عملية التقويم وتنفيذها **Evaluation**

معرفة مدى تحقق الأهداف التي انطلقت عملية التعليم والتعلم نحوها من حيث الكم والكيف وتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم البدائل لتصحيح مسار العملية التربوية.

قوانين التعليم[1]

1. [illegible] تذكّر التجارب السارة المشوّقة أكثر من التجارب المؤلمة غير المشوّقة.
2. إن قليلاً من التوتر قد يساعد في عملية التعليم.

(1) فخري خضر، المدخل إلى أصول التربية.

3. المهارة أو المعرفة التي لا توضع موضوع التنفيذ يسهل نسيانها.
4. استخدام أسلوب المدح والتشجيع في التعليم معززاً للاستجابة الصحيحة يؤدي إلى نتائج جيدة في التحصيل الدراسي لدى معظم الطلاب.
5. يتعلم الطالب إذا كانت لديه رغبة في التعلم، وكانت لديه القدرة على التعلم وأتيحت له فرصة التعلم.
6. عزم الطالب على التعلم، والحفظ، والتذكر، عامل مهم من عوامل تعلمه.
7. إن الطالب لا يتعلم شيئاً إلا إذا كان في حالة تهيؤ واستعداد.
8. يتعلم الطالب بكفاءة الأشياء التي ترتبط بغاياته، واحتياجاته، واهتماماته.
9. يتعلم الطالب جيداً عندما يكون إسهامه في العملية التعليمية إيجابياً.
10. كلما زاد وضوح معنى المادة التي تدرس قل مقدار نسيانها.

طرائق التدريس Methods o f Teaching

تعني الطريقة في كتب اللغة كمختار الصحاح لأبي بكر الرازي، والقاموس المحيط لمجيد الدين محمد الفيروز أبادي، وتاج العروس للزبيدي المذهب أو السيرة أو المسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف، وجمعها طرائق. وقد ورد في سورة الجن ﴿كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدًا﴾ [الجن:11]، أي كنا ذوي مذاهبَ وفرقٍ مختلفة أهواؤها. وتستخدم لفظة 'طريقة' في اللغة للتعبير عن السيل والسبيل ما وضح من الطريق، وعملية التدريس تهدف في الأساس إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم، وإكسابه المعارف، والاتجاهات، والمهارات، المرغوب فيها اجتماعياً، فإذا تصوّرنا أن العملية التعليمية تتطلب معلّماً يلقي الدّرس، وطالباً في الفصل يتلقى الدرس، ومادة يعالجها المعلم مع الطالب، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المعلّم في تناول هذا الدرس.

والطريقة في التدريس هي مجموعة الأنشطة والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلابه من أجل فهم المادة الدراسية، وتحقيق الأهداف التربوية من خلالها[1]، ويعرفها عمر الشيباني بأنها 'جميع أوجه النشاط الموجّه الذي يقوم به المعلم نحو طلبته في إطار مقتضيات مادة تعليمية، وذلك بهدف مساعدة الطلبة على إحداث التغيير المنشود في سلوكياتهم'، ويعرّف

(1) Cooper, James, (ed). Classroom Teaching Skills.

صالح عبد العزيز الطريقة بأنها في أبسط معانيها لا تخرج عن سلوك أقرب السبل في عمل الأشياء، ويعرفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعليم والتعلّم.

والطريقة في التدريس عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية، وهي تمثل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر عملية التدريس وأبعادها، وتمثل الخطة التي يضعها المعلم لنفسه قبل أن يصل إلى غرفة الصف، ويعمل على تنفيذها من بعد في تلك الغرفة.

أما الطريقة الخاصة في التدريس فهي مجموعة الأساليب التي تتقيد بمادة من المواد الدراسية وتتماشى مع طبيعتها الخاصة ولا تصلح لمادة أخرى مثل: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريس الرياضيات.

ويتطلب تحديد الطريقة تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستويات نموهم العقلي، وتحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم، وتحديد أهداف التعلّم.

وعند تحديد المعلم طريقة التدريس، عليه أن يسأل نفسه خمسة أسئلة هي:

أ. هل تحقق الطريقة أهداف التدريس؟

ب. هل تثير الطريقة انتباه الطلاب، وتولد لديهم الدافعية للتعلم؟

ج. هل تتماشى الطريقة مع مستويات النمو العقلي أو الجسمي للطلاب؟

د. هل تحافظ الطريقة على نشاطات الطلاب في أثناء التعلم وتشجيعهم بعد انتهاء الدرس؟

ه. هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة في الدرس؟

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فيمكن أن يقال: إن الطريقة التي اختارها المعلم جيدة. والطريقة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي نهج يساعد على بلوغ هدف معين، والحكم على صلاح أية طريقة إنما يتوقف على مدى نجاحها في تيسير السبل إلى بلوغ الهدف المرتجى.

ويجدر بالمعلم ألا يقتصر في تدريسه على طريقة واحدة، وإن كانت جيدة، وبذلك يبتعد عما قد ينشأ من سأم في نفوس طلابه من جراء تكرار الطريقة ذاتها يوماً بعد يوم.

وعادة ما تصنف طرائق التدريس العامة على النحو التالي[1]:

1. **التصنيف على أساس دور المعلم والمتعلم:**

أ. طرائق العرض والتلقين وفيها يكون الدور الرئيس للمعلم، ويكون دور المتعلّم ثانوياً.

ب. طرائق التعلم الذاتي وفيها يكون كل الدور للمتعلّم مثل: التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، وغيرها.

ج. الطرائق التي تجمع بين دور المعلم والمتعلم، كما هو الحال في العصف الذهني وحل المشكلات، والحوار والمناقشة.

2. **التصنيف على أساس طبيعة المادة:** لكل مادة دراسية طريقة للبحث، وطريقة للتفكير. ففي مجال العلوم الإنسانية تكون الطريقة الفلسفية وما تشتمل عليه من منطق واستدلال بنوعيه: الاستقرائي والاستنتاجي هي الطريقة المناسبة.

3. **التنصيف على أساس التعلم الحاصل:** نوع التعليم هو الذي يحدد طريقة التدريس المطلوبة، وعادة ما تصنف نتاجات التعليم في مجالات ثلاثة هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني والمجال الحركي أو المهاري.

ومن القواعد العامة لطرق التدريس:

أ. السير من المعلوم إلى المجهول.

ب. التدرج من البسيط إلى المركب.

ج. التدرج من المحسوس إلى المجرّد.

يميز بعض الباحثين بين الطريقة "Method" والأسلوب "Technique"؛ فالطريقة تكمن في كيفية تجميع الطلبة، وتقررها المؤسسة التربوية المشرفة على عملية التعليم. فالطريقة التي تعتمدها وزارات التربية والتعليم هي أن يُجمع الطلبة داخل فصول، ويأتي المعلمون ليدرسوهم داخل هذه الفصول عن طريق الاتصال المباشر وجهاً لوجه. ومن الطرق الأخرى المعروفة طريقة التعلم عن بعد، وطريقة التلفزيون ذي الدائرة المغلقة، وطريقة المراسلة وغيرها. أما الأسلوب فهو النهج الذي يتبعه المعلم في تقديم مادته العلمية داخل الفصل الدراسي، أي في حال ثبات الطريقة. فقد يستخدم المعلم حينذاك أسلوب العصف

(1) توفيق مرعي ورفاقه، طرائق التدريس والتدريب العامة.

الذهني، أو أسلوب المحاضرة، أو أسلوب الحوار، أو غير ذلك من الأساليب[1]. وفي الأدب التربوي العربي يُستعمل المصطلحان في غالبية الأحيان مصطلحين مترادفين لا فرق بينهما.

ونجاح المعلم أو فشله في التعليم يعتمد إلى حد كبير على قدرته في اختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي، ولا يمكن تحديد طريقة معينة يمكن اعتبارها مناسبة لتعليم جميع دروس الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية لجميع الطلاب بمختلف مستوياتهم، لذا يجدر بالمعلم أن يكون معلماً بجميع طرائق التدريس ليختار منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يمر به. وطرائق التدريس ما هي إلا وسائل لتحقيق الأغراض التي تسعى إليها، والمعلم الناجح يختار من بينها ما بقي بحاجات طلابه. وهناك أكثر من طريقة تصلح لتدريس الدراسات الاجتماعية، وللمعلم حرية الاختيار التي تعتمد بحكم الضرورة على خبرته السابقة وقدرات الطلاب وخبراتهم السابقة. كما تعتمد على الوسائل المعينة المتوفرة، وكذلك طبيعة الموضوع الذي يُدرس والأهداف التي يراد تحقيقها. وتكتسب الطريقة مشروعيتها، ويتم الاعتراف بها إذا ما حقق نشاط الإنسان من خلالها نتيجة مرجوّة.

والمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الطرق المختلفة، ويطوّعها، لتلائم مختلف الصفوف الدراسية، التي تختلف باختلاف الطلاب أنفسهم، وهو الذي يبتكر طريقة جيدة من مزيج محاسن الطرق التدريسية المختلفة، والتي تشرك الطلاب في العملية التربوية، وتسمح بالعمل التعاوني قدر الإمكان.

وعليه، فإن طريقة التدريس التي تكون ناجحة في زمان ومكان معينين ربما لا تصلح إذا طبقناها بحذافيرها في ظروف مختلفة. وتتنوّع طرائق التدريس تنوعاً كبيراً تبعاً لتنوع الموقف التعليمي، وفي الدرس الواحد قد يستخدم المعلّم أكثر من طريقة أو أسلوب تدريسيّ. واستخدام المعلم طرائقَ عديدة في التدريس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية، ويساعد على مواجهة ظاهرة الفروق الفردية بين الطلاب.

وتنظّم طريقة التدريس عمل كل من المعلم والمتعلّم، وتنير أمامهما الطريق لبلوغ أهدافهما، وتساعدهما في تحديد الخطوات الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف، وتحدد دور كل منهما في الأنشطة التعليمية، كما تحدد الوسائل التعليمية اللازمة وسبل التقويم، ومعرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك على معرفة الظروف المناسبة التدريسية المناسبة للتطبيق.

---

(1) Cooper, James, (ed.) Classroom Teaching Skills.

ومن الاتجاهات المعاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية[1]:

1. اتخاذ المجتمع على أنه معمل للدراسات الاجتماعية.
2. العناية بالدراسة الميدانية لتوثيق الصلة بين الجانب النظري، والجانب العملي.
3. بناء دراسة الدراسات الاجتماعية على الخبرات الراهنة للطالب.
4. العناية بدوافع الطلاب وبميولهم ونشاطاتهم الذاتية.
5. الاهتمام بتكنولوجيا التعليم وبخاصة في موضوع الجغرافيا.
6. توخي الصدق والموضوعية والاهتمام بتنمية الاتجاه العلمي في التفكير.
7. الاهتمام بتدعيم التفاهم العالمي وديمقراطية التعليم.
8. مواكبة المشكلات المستجدة وتضمينها كتب الدراسات الاجتماعية أولاً بأول.
9. التأكيد على دور الشعوب في صنع الأحداث التاريخية.
10. التأكيد على حقيقة التغير الاجتماعي وحتميته وأهميته في حياة الناس.
11. تنمية الولاء الوطني والانتماء القومي عند الناشئة ومعلّميهم.

يطبع أول لقاء بين المعلم وطلبته في نفوسهم انطباعاً خاصاً يدون طويلاً حول شخصية هذا المعلم الجديد. ومن النصائح التي ينصح بها المعلم الجديد خلال لقائه الأول مع الطلاب ما يلي[2]:

1. ابدأ بتعريف نفسك.
2. اشرح للطلاب ما تتوقعه منهم عن طريق وضع مجموعة من القواعد للسلوك داخل حجرة الصف.
3. ساعد الطلاب على معرفة أسماء زملائهم في الصف.
4. عرف الطلاب بما سوف يفعلونه خلال الفترة القادمة.
5. استكشف ما لدى الطلاب من معلومات مسبقة حول موضوع الدرس.
6. تفاعل بشدة تجاه أي سلوك يخل بما أرسيته من قواعد للسلوك.
7. عرّف الطلاب بكيفية تقييم اختباراتهم وواجباتهم البيتية.

(1) شكري حامد نزّال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها.

(2) Sizer, Theodore, Cood Teaching.

8. عرّف الطلاب بموضوعات الكتاب المدرسي وبمؤلفه أو بمؤلفيه إن أمكن.
9. أعطِ الطلاب عنوانَ بريدك الإلكتروني، إن كان ذلك ضرورياً.

معايير اختيار طريقة التدريس

يعتمد اختيار طريقة التدريس الجيدة على عدة معايير أهمها:

- أن تكون الطريقة ملائمة لأهداف الدرس، ولمرحلة نمو التلاميذ وقدراتهم العقلية والجسمية.
- توفر التسهيلات المدرسية اللازمة لتنفيذ الطريقة.
- قدرة المعلم على استخدام الطريقة التي يختارها بفاعلية.
- ملائمة الطريقة لطبيعة المادة الدراسية المراد تعلّمها.
- مستوى التلاميذ العقلي والاجتماعي والبدني.
- توفر القراءات الخارجية، والمصادر الأصلية المادية والبشرية.
- التنظيم المدرسي، ويشمل: إعداد التلاميذ في الفصل الواحد، والمسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المعلم، وعدد الحصص التي يقوم المعلم بتدريسها أسبوعياً، وتنظيم الجدول المدرسي، والتعاون بين المعلم وإدارة المدرسة.

صفات الطريقة الجيدة

1. تُوضّحُ الأهداف للطلاب.
2. تُوَظّفُ كل مصادر التعليم المتوفرة في البيئة المادية والبشرية.
3. تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد ووقت، وبأكبر فاعلية.
4. تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.
5. تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
6. تنمي لدى المتعلمين القدرة على التفكير، فاكتساب الطلاب طريقة في التفكير أفضل بكثير من الكم المتراكم من المعلومات التي قد تُنسى بعد مرور فترة وجيزة.
7. تقوم على نشاط المتعلمين وفاعليتهم وعلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون.
8. تراعي طرائق البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسية.
9. تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية بالاعتبار.

10. تنمي المهارات، والكتابات الأدائية، والاتجاهات، والقيم، إضافة إلى المعارف والمعلومات لدى المتعلمين.

الإعداد للدرس

الإعداد هو رسم هندسي قبل الشروع في البناء، وهو أداة أو بوصلة للانطلاق في الطريق الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس، والإعداد هو تصور عقلي يصف ما يجب أن يكون عليه العمل في إطار الإمكانات المتاحة وبدائلها، للوصول إلى نتائج معينة، خلال فترة زمنية محددة[1]. ويقوم الإعداد على أساس أن يتصور المعلم ما سوف يقو به داخل الفصل من أنشطة تربوية مختلفة لشرح درس معين بغرض تحقيق أهدافه.

والمعلم المرتجل الذي لا يعد درسه يكون قلقاً لا يدري من أين وكيف يبدأ، وكيف يسير في درسه، وأين ينتهي ومتى. وإعداد الدرس يحمي المعلم من أن يكون درسه مفككاً يبدأ من نقطة ثم يعود إليها، دون مسوّغ، وأن ينساق إلى مواضيع جانبيه لا علاقة لها بموضوع الدرس من قريب أو من بعيد، أو أن يستطرد في جزئية من الموضوع على حساب جزئيات أخرى لا تقل أهمية عنها أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت، ولا يجد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس. ويساعد الإعداد على تنظيم جهود المعلم وتنظيم الوقت ويضمن سير العلم في الصف.

إن الإعداد المستمر يجعل كل نشاط يحدث في حجرة الدراسة هادفاً ومتّسماً بطابع التوجيه، كما أنه يسهّل عمل المعلّمين الذين يحلون محل زملائهم الذين يتغيبون لظروف طارئة[2].

وتعتبر عملية الإعداد من الأمور المهمة للمعلم حديث التخرّج، وكذلك للمعلّم المتمرس بمهنة التعليم، ويهدف إعداد المعلم للدرس قبل دخول الفصل إلى تحديد نتاجات التعليم، وتحديد كم المعلومات التي سوف يتناولها، وترتيب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات التي سوف يتناولها، ورسم الطريق الذي سيسلكه المعلم لتوصيل هذا كله إلى أذهان المتعلمين. كما يتضمن الإعداد الجيد بيان الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والواجبات البيتية، وسبل التقويم.

(1) عطية أو سرحان، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية.

(2) شاكر محمود الأمين، أصول تدريس المواد الاجتماعية.

وإعداد الدروس عملية عقلية منظمة، تهدف إلى رسم أسلوب العمل وطريقته، لبلوغ الأهداف المحددة مع الأخذ بعين الاعتبار العناصر المختلفة للموقف التعليمي من طالب، وإمكانيات، ومواد تعليمية، وتسهيلات، ومرافق مدرسية، ومصادر بيئية وبشرية.

ويجب على المعلم أن يعرف ماذا ينوي أن يدرّس، وكيف سيدرس ما ينوي تدريسه، والتحضير المسبق يشمل ماذا؟ وكيف؟ أي المادة والأسلوب. وعلى المعلم الاهتمام بإعداد درسه إعداداً كاملاً مهما كان الدرس بسيطاً أو معروفاً لديه. وإعداد الدرس بالنسبة للمعلم وسيلة وليس غاية في حد ذاته، ولهذا ينبغي على المعلم ألا يحصر نفسه في دفتر التحضير الذي هو خطة الدرس، بل يستطيع الزيادة أو النقصان في حدود ضيقة إذا لزم الأمر.

وعلى قدر إعداد المعلّم الدرس يكون نجاحه أثناء الحصة. وقديماً قيل: إن الفشل في الاستعداد هو استعداد للفشل. ويجب الإشارة هنا إلى أنه ليس هناك شيء اسمه درس نموذجي، بله هناك نموذج لدرس. والتدريس الفعال هو الذي يعمل على بقاء أثر التعليم، ويساعد المتعلم على استخدام ما يتعلمه في حياته اليومية.

وتبدو أهمية الإعداد في الجوانب التالية[1]:

1. التمكن من المادة العلمية، حيث يجدر بالمعلم أن يعلّم أكثر مما يحتويه الكتاب المدرسي.
2. تبصير المعلم بالأهداف التعليمية وبالوسائل التعليمية والإجراءات والأنشطة التعليمية التي تحدد دوره ودور المتعلمين، وكذلك سبل التقويم.
3. تجنب الهدر التربوي والاستفادة من الوقت والجهد والإمكانات المتوفرة بالشكل المناسب.
4. استمرارية نمو المعلم من الناحيتين العلمية والمهارية.
5. مراجعة جزئيات المادة ودقائقها، والوقوف على مواطن الخلل فيها بغرض التعديل.

وتتلخص خطوات إعداد الدرس فيما يلي[2]:

1. الإطلاع الأوّلي على الكتاب المدرسي بأكمله في بداية العام الدراسي.
2. معرفة الأهداف المعرفية، والوجدانية، والمهارية، التي ينوي هذا الكتاب إكسابها للطلاب خلال السنة الدراسية.

---

(1) Schuncke, George, Elementary Social Studies.
(2) Cooper, James, (ed.) Classroom Teaching Skills.

3. قراءة موضوع الدرس بقصد الإلمام الكافي بمادته، ويجب على المعلم ألا يعتمد على الكتاب المدرسي فقط، بل يرجع إلى مصادر ومراجع أخرى تمكنه من الاستزادة في الموضوع الذي سوف يدرّسه للطلاب، ويسمح له بالتأكد من صحة الحقائق التي تحتويها المادة.
4. وضع الخطة المناسبة لتدريس موضوع الدرس.
5. تسجيل الخطة في دفتر التحضير ضمن خطوا تناسب زمن الحصة، والتي عادة ما تتضمن كتابة عنوان الدرس، وكتابة اليوم، والتاريخ، والصف، والأهداف السلوكية المناسبة المصاغة صياغة صحيحة والتي يمكن تحقيقها وقياسها للتأكد من تحقيقها.

خطوات عملية التدريس [(1)، (2)، (3)،(4)، (5)]

1. التمهيد والمقدمة

التمهيد: سلوك يقوم به المعلم أثناء دخوله الفصل يهيئ الطلاب خلاله ليكونوا على أتم الاستعداد لتلقي درسهم الجديد بكل همّة، وله عدة صور أهمها نكتة خفيفة يبتسم لها الطلاب، أو استفسار عن صحة طالب مريض مع الدعاء له بالشفاء، أو تذكير الطلاب بقرب حلول عيد الأضحى وتهنئتهم مسبقاً بهذه المناسبة. أما المقدمة فهي التي تتقدم الموضوع وتكون بصورة عرض قصة مشوّقة، أو صورة تتعلق بالموضوع، أو خريطة، أو خبر من مجلة أو جريدة، أو إعطاء خلاصة لموضوع خلاصة لموضوع الدرس، أو كتابة الأهداف السلوكية على اللوح، أو ربط الموضوع بإحدى القضايا المعاصرة الساخنة، أو سؤال أسئلة عن الدرس السابق بقصد الانتقال إلى الدرس الحالي. كما يمكن عرض وسائل تعليمية تساعد على تشويق الطلاب لموضوع الدرس، أو عرض آية قرآنية، أو حديث شريف، أو عرض بعض النماذج والعيّنات. ومن صور مقدمة الدرس استخدام المعلم خبرته الشخصية الناتجة من قراءاته أو اتصالاته، وتوظيفها على نحو يثير اهتمام التلاميذ.

---

(1) صلاح عبد السميع عبد الرزاق، مهارات تنفيذ التدريس.

(2) جيل عويضة، التربية الاجتماعية وطرائق تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى.

(3) Brain, Marshall. Emphasis on Teaching.

(4) شاكر محمود الأمين، أصول تدريس المواد الاجتماعية.

(5) حيد محمد الجبرتي، ما الفرق بين التمهيد والمقدمة؟

والهدف من المقدمة إعداد المتعلّمين نفسياً وذهنياً للتعامل مع الدرس الجديد، وحيثما كانت هذه الأنشطة مبتكرة وجذابة ازداد إقبال الطلاب على التعلم، ويجب ألا تكون المقدمة مفتعلة وطويلة، بل طبيعية ومدتها قصيرة لا تزيد عن خمس دقائق.

2. إعداد الوسائل التعليمية

إن أفضل أنواع التعليم هو ما يتم من خلال ممارسة خبرة مباشرة، إلا أنه بسبب تعقد الحياة وصعوبة توفير الخبرات المباشرة بسبب البعد الزماني، والبعد المكاني، وكثرة النفقات، والخطورة وكبر حجم بعض الأشياء المطلوب دراستها، أصبحت الحاجة ماسة إلى توفير خبرات بديلة سميت بالوسائل التعليمية.

ويقوم المعلم بتحديد الوسائل التعليمية التي إن تكاملت مع طرق التدريس والمادة الدراسية والأنشطة المصاحبة أصبح لها دورها الفعال في تحقيق أهداف هذا الدرس.

وتوفر الوسائل التعليمية على المعلم الكثير من الكلام، وتجذب انتباه الطلاب، وتكسر رتابة الشرح، وتثبت المعلومات، وتوضح الفكرة بشكل أفضل من الكلام المجرد.

كما تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التغلب على اللفظية وعيوبها، وفي التجديد والتنويع في الأنشطة، وفي التغلب على الحدود الزمنية والمكانية، وفي تحويل المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية، وفي المساعدة على تدريب الحواس وتنشيطها وتيسير عملية التعلم، وفي تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب، وفي تنمية الملاحظة والنقد وحب الاستطلاع، وفي تعليم أعداد متزايدة من الطلاب خاصة في هذا الوقت الذي يعيش فيه الناس انفجاراً سكانياً مما جعل أعداد الطلاب تزادا عاماً بعد عام داخل حجرة الصف[1].

والوسيلة التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين العملية التعليمية، وتوضيح المعاني والأفكار، أو تنمية المهارات والاتجاهات والقيم، دون أن يعتمد المعلم أساساً الألفاظ والرموز والأرقام.

وتعين الوسائل التعليمية المتعلم على اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات، وعلى تبسيط الرسالة التعليمية وتشويقه لها.

والوسيلة التعليمية في أبسط معانيها هي تركيبية تضم كلاً من المحتوى التعليمي، والجهاز أو الإطار الذي يتم عرض هذا المحتوى من خلاله، وإن طريقة التعامل التي يتم بموجبها مزج المحتوى بالإطار تتضمن عمليات التصميم والإنتاج والاستخدام.

---

(1) ميسون عواد صوالحة، الوسائل التعليمية.

ويمكن تعريف الوسائل التعليمية بأنها مجموعة المواقف التعليمية، والمواد التعليمية، والأجهزة والأدوات التعليمية، والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلّم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف.

ومن الأمثلة على المواقف التعليمية: الندوات والرحلات، ومن الأمثلة على المواد التعليمية: الكتب المدرسية والخرائط والكرات الأرضية، ومن الأمثلة على الأجهزة والأدوات التعليمية: السبورة، والحاسوب، والمذياع، ومن الأمثلة على الأشخاص: المعلمون، والأطباء، والمهندسون.

ويتم استخدام الوسائل التعليمية بمراحل عدّة هي[1]:

1. استعداد المعلم المسبق وذلك بمشاهدة الفيلم مثلاً، أو سماع التسجيلات أو تصنيف بعض الصور، أي تجربة الوسائل قبل استخدامها.
2. تهيئة البيئة الصفية لعرضها واستخدامها، كوضع المقاعد لجلوس الطلبة، والإضاءة وتجهيز المواد اللازمة.
3. تهيئة الطلاب ذهنياً، وإعطاؤهم فكرة عن المادة التي سوف تعرض عليهم.
4. عرض المادة أو الوسيلة واستعمالها بطريقة فنية مناسبة.
5. المتابعة بعد الاستخدام وتتضمن متابعة ألوان النشط التي يمكن أن يمارسها الطالب بعد استخدام الوسيلة.

ومن الكفايات التي يجب توفرها في المعلم مستخدم الوسيلة التعليمية:

1. الإلمام بنظريات علم النفس التربوي، وخاصة ما يتعلق بمراحل النمو المختلفة.
2. دراية بتشغيل الوسيلة المراد استخدامها، وصيانتها.
3. دراية بمصادر الحصول على الوسائل التعليمية المناسبة.
4. الإلمام بشروط العرض لكل وسيلة.
5. الإيمان بأهمية الدور الذي تحققه الوسيلة التعليمية.
6. مهارة صنع الوسائل التعليمية من المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية.
7. الإلمام بأنواع الوسائل التعليمية التي تخدم المادة.

---

(1) عبد الجواد فائق الطيطي، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق.

8. إيجابية المعلم والمتعلم أثناء عرض الوسيلة.
9. التأكد من صحة المعلومات ودقتها وحداثتها.
10. تجريب الوسيلة.
11. التخطيط للأنشطة والخبرات التي سيقوم بها الطلاب عند استخدام الوسيلة.
12. حفظ الوسيلة بعد الانتهاء منها في مكان آمن حتى يستفاد منها مستقبلاً.
13. إجراء النقاش حول الأفكار التي تضمنتها الوسيلة.

3. بيان الأنشطة المصاحبة للدرس

تمثل الأنشطة المصاحبة للدرس، مثل الخرائط الصماء، والصور، والطوابع، والعملات، وأعلام الدول، ركناً أساسياً من عناصر الدرس الأساسية، وهي لا تقل أهمية عن باقي عناصر الدرس مثل المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية.

ويقصد بالأنشطة: الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلّم والمعلّم من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة[1]، وهي أعمال هادفة يقوم بها المعلم وتسمى أنشطة تعليمية، ويقوم بها المتعلم وتسمى أنشطة تعلّمية.

والأنشطة المصاحبة إما أن تكون قبل الدرس بهدف التمهيد للدرس، أو تكون أثناء الدرس، أو تكون تالية للدرس، وعلى المعلم أن يقوم بالتخطيط للأنشطة المصاحبة بفهم وإدراك العلاقة بين الأنشطة المصاحبة وبين عناصر الدرس الأخرى.

وعلى المعلم أن يساعد طلابه على اختيار مجالات النشاط وربطها بأهداف الدرس، بشكل منظم ومنطقي، وتوظيفها توظيفاً فعالاً لتسهم في تحقيق الأهداف. ويجب أن يكون للنشاط المصاحب مضمون، وله خط يسير عليه، وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه.

وتكسب الأنشطة الطلاب نشاطاً وفاعلية، وتضفي الحيوية على عمل المعلم داخل حجرة الصف، وتساعد على ربط خبرات المتعلمين السابقة، وتحقق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات الأساسية التي يتعلمها الطلاب. وحتى تحقق الأنشطة المصاحبة الهدف منها، ينبغي ربطها بالأهداف السلوكية موضوع الدرس وبطرق التدريس، ويجب أن تُراعى الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وأن تحاكي كفاية المعلم وقدرته على

(1) أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم.

التخطيط والتنفيذ الناجح للأنشطة وأن ترتبط بطبيعة المتعلم، وباحتياجاته، واهتماماته، وميوله، وأن تعكس فلسفة المنهاج للأنشطة من حيث كمها ونوعها.

4. عرض المادة العلمية

يرجع المعلم إلى الكتاب المدرسي للاستعانة به في تحديد المادة العلمية التي تعتبر ترجمة صادقة لأهداف الدرس، وهنا يجب على المعلم التركيز على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والقيم المحددة في أهداف الدرس، حتى يمكنه مساعدة الطلاب على تعليمها واكتسابها.

ومحتوى الدرس عبارة عن المعرفة والاتجاهات، والمهارات، التي يراد تحصيلها. ومن معايير اختيار المحتوى: معيار الصدق Validity والأهمية "Significance"، واهتمامات الطلاب "Interests" "Students" وقابلية المحتوى للتعلم "Learnability"، والفائدة "Utility"، والعالمية "Universability" والتوافق أو التناسق "Consistency".

وعلى المعلم أن يقدم مادة علمية صحيحة تعكس معرفة علمية جيدة، وأن يشير أثناء الحصة إلى بعض المراجع ذات الصلة بموضوع الدرس، وأن يقدّم للطلاب مادة إثرائية بالإضافة إلى مادة الكتاب المدرسي.

إن جعل المادة مفهومة غالباً ما يتطلب الكثير من العمل والوقت الكافي لتحضيرها فهناك نظريات عديدة يمكن أن تستخدم لجعل المادة أكثر فهماً وهي:

أ. **التسويغ Justification**: يعطي التسويغ الطالب سبباً لكي يستمع، ويدخل ضمن التسويغ بيان أهمية المادة، وكيفية استخدامها، وفوائدها.

ب. **المراجعة Review**: إن أي مفهوم جديد يعتمد استيعابه على الأفكار والمصطلحات العلمية التي درست سابقاً، ولذلك فإن المراجعة مهمّة لأنها تعيد إلى الذهن مفاهيم ضرورية لفهم المادة الجديدة كذلك فإن أهمية المراجعة تكمن في أنها تساعد في عملية الربط بين المادة الجديدة وبين القديمة، وتبين المراجعة أن المادة الجديدة ما هي إلا امتداد منطقي لمعرفة سابقة.

ج. **الإعادة والأمثلة Repetition & Examples**: يستطيع الإنسان أن يتعلم من خلال التكرار. وإحدى طرق التكرار هي الأمثلة. ويجب إيراد أمثلة على الصفوف ولفترات متباعدة، حتى يكون هناك وقتٌ للطالب كي يفهم المادة ومن ثم يقوم هو بإيراد الأمثلة.

د. **المقدمات Introductions**: كثير من الأفكار تأتي بصورة مباشرة، وتتسم بالبساطة ولكنها تتعقد مع مرور الزمن وفي مثل هذه الحالة، على المعلم أن يقدم الفكرة بحيث يراها الطالب بسيطة، ثم يضيف التعقيدات تدريجياً، ومن حين لآخر يذكر الطالب أن الفكرة الأساسية كانت بسيطة.

ه. **المفاهيم الفرعية Subconcepts**: عند تقديم مفهوم جديد فإنه من المهم على الطالب أن يعرف كل مفهوم فرعي بمفرده، ويفهمه.

و. **التعميمات Generalizations**: ومعنى ذلك الوصول إلى قوانين عامة أو تعميمات – ومثال ذلك يُعمل الاستعمار على تفتيت الأمة.

5. طرق التدريس Methods of Teaching

تتنوّع طرق التدريس تنوعاً كبيراً تبعاً لتنوع الموقف التعليمي. وقد يستخدم المعلّم في الدرس الواحد أكثر من طريقة بغرض إثراء العملية التعليمية، وجعلها أكثر تشويقاً. ومن الطرق التي يمكن استخدامها في تدريس الدراسات الاجتماعية طريقة المحاضرة، وطريقة الحوار، وطريقة العصف الذهني أو استمطار الأفكار، وطريقة حل المشكلات، وطريقة التعلّم التعاوني، وغيرها.

6. الملّخص السبوري Blackboard Summary

تعد السبورة أو اللوح وسيلة إيضاح مهمة، حيث يستخدمها المعلّم في الكتابة عليها ورسم الخرائط الصمّاء، وتوضيح المفاهيم والأفكار، ويشتمل الملخّص السبّوري على العناصر الأساسية للدرس، ويشترط ألاّ يكون وافياً أو شاملاً بحيث يمكن للطلاب الاستغناء عن الكتاب المدرسي، ولكن لابد من خلاله أن يشعر الطلاب بحاجتهم إلى الكتاب بصفة مستمرة.

ويستخدم المعلم اللوح في الكتابة والرسم عليه، ويقوم المعلّم بتقسيمه إلى أقسام يخصص جزءاً منه لكتابة عناصر الشخصيات وآخر لرسم الخرائط والرسوم البيانية، وجزءاً يقوم المعلّم فيه بكتابة الأسئلة التطبيقية. ويترك المعلم الجزء الأكبر من اللوح لكتابة الملخّص السبّوري الذي يحوي خلاصة وافية لموضوع الدرس.

ومن الاعتبارات التي تؤدي إلى الاستخدام الفعال للّوح:

الحرص على نظافته قبل التدريس، والكتابة والرسم عليه بحيث يراه جميع الطلاب بوضوح، واستخدام ألوان عدة من الطباشير قدر الإمكان، وعدم ملء اللوح بأكمله بالكتابة

والرسم في وقت واحد، والكتابة بخط كبير، وبصورة أفقية، وعدم تحدّث المعلم ووجهه موجه باتجاه اللوح.

7. الواجبات البيتية Home works

تعد عملية التعلّم عملية مستمرة، وغير مقتصرة على ما يجري داخل حجرة الصف، كما أن الوقت المخصص للدرس عادة لا يكفي لضمان مشاركة جميع الطلاب، لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس واجبات بيتية يكلّف الطلاب بأدائها خارج الفصل والمدرسة.

وتعد الواجبات البيتية تطبيقاً لما يدرسه الطالب في الصف، وتأكيداً للمعلومات التي يكتسبها في المدرسة.

ويقصد بالواجبات البيتية أي عمل أو نشاط تم وضعه من قبل المدرسة ليتم القيام به خارج ساعات الدوام المدرسي. ويمكن أن يقوم الطالب بإنجاز هذا الواجب البيتي داخل المدرسة في المراحل الدراسية الإعدادية والثانوية[1].

وعند تكليف المعلم الطلاب بواجبات بيتية يجب مراعاة التنويع في الواجب البيتي وعدم المبالغة في كم الواجب المُعطى، وتنمية عادات دراسية جديدة، وتوفير الوسائل والمصادر المعينة على تنفيذ الواجبات البيتية[2].

كما يجب أن تكون الواجبات البيتية هادفة، وأن يكلف المعلم الطلاب بها في بداية الحصة وليس في نهايتها، وعند التكليف يجب أن يكون الطلب محدداً ومعقولاً، وأن يكون الوقت المعطى كافياً، ويحسن أن يلجأ المعلم إلى الأنشطة التي تتطلب العمل المشترك والتعاون بين عدد من الطلاب، وأن يحتسب جزء من علامة المادة لأداءات الطلبة لهذه الواجبات. كما يجب أن تكون الواجبات البيتية مكملة وموضحة لما يعطى داخل غرفة الصف، وأن تتوفر المصادر والمراجع اللازمة لتنفيذها، وألاّ يكون لها تأثير سلبي على نشاطات الطلبة في بيئاتهم المحلية، وأن تعزز قدرات الطلاب على التعلم الذاتي وأن تبرز الفروق الفردية بينهم، وأن تعمل على تطبيق المبادئ والقواعد التي يتعلّمها الطلبة في المدارس في المواقف الحياتية المختلفة[3].

(1) توفيق مرعي روفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

(2) وزارة التربية (الكويت)، استخدام طريقة التعيينات في تدريس الاجتماعات.

(3) وزارة التربية (عُمان)، التعيينات المنزلية وأهميتها للطالب والمعلم.

وعملية التعليم أساساً هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانات الملائمة.

إن التعليم الجيد هو ذلك النوع من التعليم الذي يضمن انتقال أثر التعلم والتدريب وتطبيق المبادئ التي يحصل عليها المتعلم في مجالات أخرى من الحياة.

وتختلف أهداف الواجبات البيتية بعضها عن بعضها الآخر، فقد تهدف إلى تحصيل الطلاب مجموعة معلومات وحقائق علمية حول موضوع معين، وقد تهدف إلى تشجيع الطلاب على التفكير الاستقرائي والتوصل إلى بعض المبادئ العامة، وقد تهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب للتفكير الابتكاري الخلاق، وقد يكون الهدف وجدانياً كزيادة اهتمام الطلاب بقضية ما[1].

ويمكن أن تتضمن الواجبات البيتية مهامَ مثل: قراءة موضوع ما وتقديم ملخص له، والإجابة عن بعض الأسئلة أو التمارين المرتبطة بموضوع الدرس، وقراءة موضوع الدرس في مرجع آخر وتقديم تقرير عنه في غرفة الصف، ورسم خريطة ما، وعمل سلالم زمنية لأحداث تاريخية، وكتابة تقرير إثرائي قصير عن من القضايا المتداولة في الكتاب أو جمع أشياء عينية، ومتابعة حدث ما له علاقة بموضوع معين، وجمع الأمثال الشعبية أو القصص الشعبية وغيرها.

8. التقويم Evaluation

التقويم عملية مستمرة، تبدأ مع بداية تنفيذ الدرس وتستمر خلال الدرس وبعد نهايته.

صفات التدريس الجيد [2]، [3]، [4]

من النقاط التي يراعيها عادةً المعلم حتى يكون درسه جيداً ما يلي:

- استثارة الدافعية لدى الطلاب، وتنميتها، واستخدام الحوافز المادية والمعنوية.
- معرفة مستوى التلاميذ وخصائصهم للإفادة منها في وضع القواعد للتعامل معهم.

---

(1) وزارة التربية (عُمان)، التعيينات المنزلية وأهميتها للطالب والمعلم.

(2) Brain, Marshall. Emphasis on Teaching.

(3) محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة.

(4) Hess, Gerry. Mastering The Techniques of Teaching.

- إعداد المادة العلمية إعداداً جيداً، لأن الإعداد للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً يحقّق الارتقاء بعملية التعليم.
- تهيئة الطلبة لتلقي موضوع الدرس.
- المحافظة على وقت الدرس.
- معرفة أسماء الطلاب ومناداتهم بها.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تحية الطلاب، وعدم الاستهزاء بهم مهما كان السبب، وإظهار الشعور الودي الصادق نحوهم.
- عدم التأخر عن الدرس أو اقتطاع وقت منه لأغراض شخصية.
- تجنب الغضب والتعامل الحسن مع مثيري المشكلات من الطلاب.
- الإصرار على السلوك الرسمي في الصف.
- التأكيد على الإيجابيات، ومدح العمل الجيد.
- الإعداد الجيد للاختبارات.
- عدم محاولة إلصاق صفة ما في الطالب وجعلها دائمة فيه، ومعاملة الطلاب برفق ولين، والتلطف بمعاملة بطيئي التعلم.
- إظهار الأمانة الفكرية والتواضع في المعرفة، وضرورة التعامل في ضوئهما.
- مساعدة الطالبة على إعمال عقله، والإحساس بمتعة الاستقصاء والبحث.
- الاستخدام الفعّال للسبورة أو اللوح.
- تجسير الهوّة بين الأمور النظرية والتطبيقات العملية.
- معرفة عملية التدريس، لأن أي مهنة لا يمكن إتقانها إذا لم يكن الفرد ملماً بأصولها ومبادئها. وللتدريس أصول وقواعد تخصّ المعلم والمتعلم والمادة وأسلوب التعلّم ووسائله.
- معرفة أهداف التدريس العامة والخاصة. حيث توجه الأهداف الأنشطة الصفية ذات العلاقة وتوجه الدافع للإنجاز، وتعمل مؤثراً في التقويم لمعرفة النجاح والفشل.
- عدم إهمال مجهودات الطلاب مهما كانت قليلة.

مستويات التخطيط Levels of Planning

التخطيط هو عملية اقتراح سلسة من الإجراءات والخطوات بغرض تحقيق هدف أو مجموعة مبيّنة سلفاً، وهي تصور مسبقة لتحقيق التوافق والانسجام بين مكوّنات النظام في الموقف الصفّي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلّم مثمر. ويُنظر إلى التخطيط أيضاً على أنه تصوّر عقلي يصف ما يجب أن يكون عليه العمل في إطار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة للوصول إلى أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة. ويهدف التخطيط إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها، وتحديد إجراءات الاستفادة منها، لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محدّدة[1].

ويجعل التخطيط عملية التدريس متقنة الأدوار، وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء، وخالية من الارتجالية، ومحققة للأهداف السلوكية[2].

وتكون الخطة سنوية إذا كان التخطيط للتدريس قد طُوّر ونُظّم للتعامل مع المادة التعليمية وما يرتبط بها من أنشطة وفعاليات على مدار العام الدراسي كاملاً، أي لمدة تسعة أشهر.

وتكون الخطة فصلية إذا كان التخطيط للتدريس قد جُهز لفصل دراسي واحد.

وتكون الخطة يومية إذا أعدت لحصة دراسية واحدة في يوم واحد.

وترتبط تسمية الخطة السنوية أو الفصلية بالنظام الدراسي المعتمد، أي بالمدة الزمنية المقررة لتعليم المادة الدراسية. وسواء أكانت الخطة سنوية أم فصلية أم يومية فإنها تعني الشيء نفسه من حيث الإعداد لها، وتطويرها، وتنفيذها، ومتابعتها، وتعديلها، وجميع مستويات التخطيط (السنة، الفصل، اليوم) أنظمة رباعية تتكون من مكونات أو عناصر أربعة هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة وأساليب التدريس، والتقويم.

وتشمل مهارة التخطيط عدداً من المهارات هي:

1. مهارة صياغة الأهداف السلوكية.
2. مهارة اختيار الأنشطة اللازمة.
3. مهارة تحليل المحتوى.

---

(1) شاكر محمود الأمين، أصول تدريس المواد الاجتماعية.

(2) محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم: نظرية وممارسة.

4. مهارة استخدام البيئة المحلية، والأحداث الجارية، والقراءات الخارجية.
5. مهارة استخدام أساليب التدريس المختلفة.
6. مهارة التقويم التربوي.
7. مهارة تحديد الزمن اللازم لكل مهمة تعليمية.
8. مهارة تحديد الموارد والمصادر مثل البرمجيات والوسائل التعليمية.

إن أي خطة للتدريس، سواء أكانت يومية، أم سنوية، تشتمل على نوعين من المكونات وهي:

أ. **المكونات الروتينية:** والتي تتضمن المدى الزمني لتنفيذ الخطة، ويشمل ذلك تاريخ ووقت بدء التنفيذ ونهايته، والزمن الكلي للتنفيذ وتوزيع هذا الزمن على أجزاء الخطة، كما تتضمن أيضاً عنواناً للخطة، والصف الدراسي الذي ستنفذ فيه.

ب. **المكونات الفنية:** وتتضمن مجموعة من العناصر: هي الأهداف، والنشاطات والوسائل التعليمية، وكذلك أساليب التقويم، وإجراءات التدريس، والمحتوى الدراسي، وتساعد الأهداف على اختيار المحتوى، كما أن الأهداف والمحتوى معاً يؤثران في اختيار الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات اللازمة لتعلّم المحتوى، بحيث يتم اختيار الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات التي تتوافق مع طبيعة المحتوى وتناسبه. لذلك فإن اتخاذ قرار حول أحد هذه العناصر مرتبط باتخاذ قرار حول العنصرين الآخرين.

الخطة السنوية

الخطة السنوية خطة بعيدة المدى، يروم المعلم من ورائها تحقيقَ أهداف المادة الدراسية خلال العام الدراسي، ويتم فيها توزيع موضوعات الكتاب المدرسي على مدار شهور السنة الدراسية، بجانب الأساليب والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والأهداف الخاصة التي تم رصدها. وإذا كان هناك مدرسون آخرون يدرّسون المادة ذاتها، فالأفضل وضع خطة سنوية مشتركة يتفق عليها جميع مدرسي المادة الواحدة.

وقبل صياغة الخطة السنوية يقوم المعلم بدراسة الكتاب المدرسي دراسة شاملة من حيث الفلسفة والفكر التربوي الذي يعكسه، ومن حيث أهدافه وموضوعاته وعدد صفحاته.

يقوم المعلم بتوزيع موضوعات الكتاب المدرسي على مدار السنة الدراسية، واضعاً في الاعتبار العطلات الدينية والقومية والإجازات، ومراعياً الوزن النسبي للمادة العلمية، وما

تتضمنه من حقائق ومفاهيم وقيم وتعميمات ومبادئ وسلوك. ويستعين المعلم بدليل المعلم وما يحتوي من توجيهات بشأن تنفيذ الخطة.

وتكون الأهداف في الخطة السنوية عامة تدور حول ثلاث مجموعات هي: العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، وإدراك الاتجاهات والقيم، وامتلاك العقارات الذهنية والجسمية.

ويحدد المعلم الموضوعات والأزمنة بالحصص أو بالأسابيع، ويظهر محتوى الكتاب وموضوعاته بإحدى طريقتين هما:

1. توزيع المحتوى على أسابيع السنة البالغة ثمانية وعشرين أسبوعاً بواقع أربعة عشر أسبوعاً للفصل الواحد، بغض النظر عن الحصص المخصصة لكل موضوع. فإذا كانت الحصص المخصصة لمادة الفلسفة والمنطق تبلغ حصة واحدة في الأسبوع، فيعلّم المحتوى المخصص للأسبوع في حصة واحدة وهكذا.

   وراعت بعض الكتب هذه الحقيقة فظهرت الموضوعات في الكتاب المدرسي على شكل ثمانية وعشرين موضوعاً في العام الواحد بواقع أربعة عشر موضوعاً في الفصل الدراسي الواحد.

2. تخصيص عدد من الحصص لكل موضوع يتناسب وحجم الموضوع وأهميته.

تساعد الأهداف على اختيار المحتوى، كما أن الأهداف والمحتوى معاً يؤثران في اختيار الأساليب والأنشطة التي توافق وطبيعة المحتوى، وتلائمه، ومن ناحية أخرى فإن الأساليب والأنشطة تتأثر بنوعية التعليم المطلوب.

وبعد تحديد الأهداف والمحتوى يعمد المعلم إلى بيان أساليب التدريس، وتقنيات التعليم، والأنشطة التي سيستخدمها لتحقيق أهداف الدرس. وبعد عنصر الأساليب والأنشطة يأتي عنصر التقويم ليشتمل الأساليب التقويمية التي سيوظفها المعلم أثناء عملية التدريس، وبعد الانتهاء منها.

وللخطة السنوية معطيات تنطلق منها تتمثل في:

1. المنهج بفلسفته وأهدافه ومحتواه ومكوناته الأخرى.
2. خصائص الطلاب وقدراتهم.
3. المساحة الزمنية المخصصة لتدريس المادة على مدار العام الدراسي.
4. التسهيلات المدرسية والمرافق والإمكانات المتوفرة.

5. كفايات المعلمين.
6. الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

الخطة الفصلية

هي خطة متوسطة المدى يضعها المعلم لإنجاز وحدات تعليمية خلال فصل دراسي واحد، وتتضمن العناصر نفسها للخطة السنوية، ولكن على مدار فصل دراسي واحد.

الخطة اليومية

هي خطة قصيرة المدى يحتاج إليها المعلم في عمله اليومي لإنجاز نشاط تعليمي لدرس واحد.

وتخطيط الدروس اليومية هو ألف باء التدريس، وخاصة للمعلم المبتدئ في المهنة.

وتستند الخطة اليومية على تصور معلّم الدراسات الاجتماعية لما سيقوم به وطلابه في حصة واحدة من أنشطة يمكن أن تحقق الأهداف التعليمية للحصة. والخطة اليومية نظام رباعي كما هو حال الخطة السنوية، وتتكون من الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والأساليب، والتقويم.

وتظهر الأهداف بطريقة إجرائية سلوكية، وتكون شاملة لنتاجات التعلم المختلفة، ولا يظهر المحتوى في الخطة اليومية بشكل مستقل ومفصّل، لأنه موجود في الكتاب المدرسي وفي الأهداف، وفي ذهن المعلّم.

والأنشطة إما أن تكون تعلمية يقوم بها المتعلّم، أو أن تكون تعليمية يقوم بها المعلّم وتظهر على شكل خطوات مع الوسائل التعليمية اللازمة لتوظيف في كل خطوة.

ويظهر التقويم أثناء سير عملية التعليم ويسمى بالتقويم التكويني أو البنائي "Formative Evaluation"، أو نهاية الحصة ويسمى بالتقويم الختامي Summative Evaluation، ويجب أن تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف.

كفايات التخطيط اليومي

للتخطيط اليومي كفايات يجب أن يتحلى بها المعلم هي:

1. كفاية تحليل محتوى الدرس، أي الوقوف على جوانب التعلم التي يتضمنها، والتي تمثل نواة يدور حولها المحتوى.

2. كفاية اشتقاق الأهداف السلوكية الإجرائية وصياغتها، وتشمل صياغة الأهداف على هيئة نواتج سلوكية منتظرة من الطالب، بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها. وتتضمن صياغة الأهداف إشارة إلى المحتوى الذي يحدث السلوك من خلاله، وكذلك الشروط أو الظروف اللازمة لتحقيقه، ومستوى الأداء المقبول دليلاً لحدوث التعلم.
3. كفاية تحديد التعليم القبلي (السلوك المدخلي)، والمقصود بالتعلم القبلي الحالة التي يوجد عليها المتعلّم قبل تعلمه الدرس الجديد. ويطلق على التعلّم القبلي أو المتطلبات السابقة للتعلّم أحياناً الاستعداد المفهومي. ويقصد به مجموعة المفاهيم الضرورية السابقة لنجاح التعلم الحالي. وقد سماه روبرت جانييه في هرمه التعليمي بالمقدرات السابقة. ويساعد تحديد الاستعداد المفهومي على ردم الفجوة بين ما يعرفه الطالب وبين ما يجب أن يعرفه.

التخطيط للدروس اليومية

العناصر الرئيسية التي يتضمنها التخطيط للدروس اليومية:

1. **عنوان الدرس:** يجب أن يتسم بالوضوح والدقة، ويعالج موضوعاً يرغب الطلاب في دراسته ويناسب ميولهم.
2. **أهداف الدرس:** يجب أن تكون مناسبة لمستوى نمو الطلاب، وتتم صياغتها بطريقة إجرائية، وتتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ويمكن تحقيقها بسهولة، وتتسم بالوضوح.
3. **التمهيد للدرس:** يمكن التمهيد للدرس الجديد من خلال ربطه بالدرس السابق، أو استخدام وسيلة إيضاح تكون ذات صلة بالدرس الجديد، أو استغلال خبرات المعلم الشخصية لإثارة انتباه الطلاب.
4. **محتوى الدرس:** يجب أن يساعد محتوى الدرس على تحقيق أهدافه، وأن يناسب زمن الحصة. وأن يتطلب قراءة كتب أخرى غير الكتاب المدرسي.
5. **الوسائل التعليمية:** يجب أن تساعد على تحقيق أهداف الدرس، وأن يكون المعلم على دراية بكيفية تشغيلها واستخدامها بطريقة مناسبة.
6. **طريقة التدريس:** يجب أن تتنوع طرائق التدريس التي تناسب الأهداف وتحققها، وأن تكون الطرائق مثيرة لاهتمام الطلاب، ومراعية للفروق الفردية، ومناسبة للموقف التعليمي، وتساعد على تنمية تفكير الطلاب.

7. **أسئلة التقويم:** يجب أن تقيس أسئلة التقويم ما تم وضعه من أهداف، وأن تكون متنوعة بحيث تقابل ما بين الطلاب من فروق فردية، وأن تتم صياغتها بطريقة جيدة.

عناصر الخطة (السنوية والفصلية واليومية) [(1)،(2)]

1. **عنوان الخطة:** السنوية أو الفصلية أو اليومية، والمادة التعليمية، والصف أو العام الدراسي، اسم المعلم، مثال/ الخطة الفصلية لمادة التربية الوطنية لطلبة الصف الخامس أساسي في مدرسة عثمان بن عفان للعام الدراسي 2005/ 2006، معلم المادة: محمد ناصر عبد الله.
2. **الأهداف العامة والأهداف الخاصة:** الأهداف هي الموجّه الرئيس لفعاليات المعلّم والمتعلّم على حد سواء، ونشاطاتهما، وعند صياغة الأهداف لابد من مراعاة مستوياتها، فعند الحديث عن عثمان بن عفان - ﷺ -، على سبيل المثال، فإن الأهداف المعرفية قد تشمل التعرف على مكانته في الإسلام، وعلى شخصيته، وسماته، وعلى كيفية تجهيزه جيوش المسلمين، وكيفية توليه الخلافة، وعلى أحداث مقتله من قبل الأعراب، وتشمل الأهداف الوجدانية تقدير صفاته الخلقية، وتقدير تفانيه في خدمة الإسلام والمسلمين وتقدير حبه لرسول الله - ﷺ - ويتطلب الأمر في المجال المهاري أن يُطلب من الطلاب أن يكتبوا موضوعاً مختصراً عن سيرة هذا الخليفة الراشد - ﷺ -.

وتتسم الأهداف التي يرجى تحقيقها في نهاية الحصة الدراسية بالسلوكية، أي السلوك الذي سيقوم به الطلاب نتيجة عملية التعليم، وتفترض النظرية السلوكية في التعليم عدداً من الافتراضات ذات علاقة وثيقة جداً بسيكولوجية التعلم واستراتيجيات تعديل السلوك. فمن هذه الافتراضات أنه يمكن تحقيق فهم السلوك الإنساني وضبطه وتعديله بفعالية بالاقتصار على دراسة السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس. وتتضح المفاهيم الأساسية للتعليم السلوكي (التعزيز، ضبط المثير، ضبط الاستجابة) في الخطوات التي يتضمنها هذا التعليم، وهي:

أ. التحديد، بتعابير موضوعية، السلوك النهائي المتوقع من الطلاب في نهاية عملية التعليم.

ب. تقديم المثيرات موضوع الاهتمام (المادة الدراسية).

---

(1) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.

(2) Cooper, James. (ed.) Classroom Teaching Skills.

ج. اختيار الاستجابات المناسبة لمثيرات المادة.

د. إتاحة الفرصة المناسبة لممارسة الاستجابات المرغوب فيها.

ه. تعزيز هذه الاستجابات بالسرعة الممكنة.

3. **محتوى المادة التعليمية**: ويمثل الوحدات التعليمية وما فيها من أهداف وموضوعات رئيسة وفرعية وأفكار أساسية، يتحدد المحتوى بالنتاج الذي يراد تحقيقه، ويتضمن عدداً من المعارف تقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. معرفة افتراضية تقريرية Declarative knowledge ويتضمن هذا النوع المفاهيم، والمبادئ، والحقائق، والاتجاهات، والمهارات.

ب. المعرفة الإجرائية Procedural knowledge وهي المعرفة التي تتعلق بالإجابة عن السؤال الذي يبدأ بـ (كيف) والإجابة عن هذا السؤال تتعلق عادة بكيفية الأداءات والأعمال المتنوعة والمختلفة التي ينبغي أن تمارس من أجل إنجاز نتاجات تربوية محددة.

ج. المعرفة الشرطية Conditional Knowledge ترتبط هذه المعرفة بفهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح إستراتيجية بعينها في خبرة تعلمية محددة، أو موقف تعليمي ما دون غيره، كما ترتبط المعرفة الشرطية بتحديد الشروط أو الظروف التي يمكن أن يحدث التعلّم ضمنها.

4. **طرائق التدريس**: يراعى في اختيار هذه الطرق التنوع والسهولة والارتباط المباشر مع كل من الأهداف والمحتوى والخبرات.

5. **الأنشطة التعلمية والتعليمية**: تتحدد الأنشطة التعلمية بأداءات الطلاب وأنشطتهم وتفاعلهم ومعالجتهم للخبرة التي نظمت لهم مثل القراءات الجيدة، أو رسم الخرائط أو كتابة تقرير، أو حل مشكلة، وتتحدد الأنشطة التعليمية بأداءات المعلم داخل غرفة الصف بغرض نقل المعارف والاتجاهات والمهارات من ذهنه إلى أذهان المتعلمين.

تُكسِب الأنشطة الصفية المتعلمين نشاطاً وفاعلية، وتُضفي الحيوية على عمل المعلم وتساعد على ربط خبرات المتعلمين السابقة بموضوع الدرس، وتحقق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها المتعلّمون.

6. **الوسائل المعينة:** تعمل الوسائل المعينة على بناء المفاهيم والقيم المجردة وتجسيدها، وعلى زيادة انتباه الطلاب ورفع رتابة المواقف التعليمية، وتقليص الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والبعيدة والمكلفة، والتغلّب على البعدين الزماني والمكاني. وتنمية الرغبة والاهتمام لتعلّم موضوع الدرس، وتوفير الوقت والجهد. ويجب أن يدرك المعلم أن الوسيلة ليست غاية في حد ذاتها، لكنها وسيلة تساعد على التعلم. ويجب أن تخدم الوسيلة أهداف الدرس، وأن تكون ملائمة لمستوى الطلاب، وأن يعرف المعلم طريقة استخدامها.

7. **سبل التقويم:** من خلال التقويم يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، وتمثل الاختبارات التحصيلية إحدى أهم أدوات قياس التحصيل المعرفي للمتعلم. يُجري المعلم التقويم التكويني "Formative Evaluation" أثناء سير العملية التعليمية للتأكد من سلامة هذه العملية طبقاً للأهداف المرسومة لها. أما التقويم الختامي "Summative Evaluation' فيعقد عادة لتقويم نواتج التعلم في نهاية الوحدة أو الفصل أو السنة الدراسية، وينبغي تحديد الغرض من التقويم والاهتمام باختبار أدوات التقويم المناسبة وإعدادها ومعرفة الأخطاء المحتملة في عملية التقويم، وإدارة الاختبارات في ظروف موائمة وتعميمها بموضوعية.

8. **الوقت المحدد:** يحدد المعلم الوقت المحدد لعرض عناصر الدرس المختلفة، إضافة إلى الأسئلة وكتابة الملخص السبوري وبيان الواجبات البيتية بحيث تنتهي هذه المهام مع نهاية الحصة.

9. **قائمة المراجع والمصادر:** يبين المعلم مجموعة المراجع والمصادر التي يمكن للطلبة الرجوع إليها لإثراء ما تعلموه في الصف أو الاستفادة منها في إنجاز الواجبات البيتية.

التدريس بتحليل المهمة Task Analysis

المهمة واجب تربوي سلوكي يقوم به المتعلم ليصل إلى تعلم محدد. وتحليل المهمة يعني تفكيكها إلى أجزاء صغيرة متسلسلة تؤدي كل واحدة إلى التالية بشكل منطقي للوصول إلى اكتساب المهارة أو المعلومة المحددة.

خطوات التدريس بتحليل المهمة ([1]، [2])

1. تحديد مكونات المهمة المراد تعليمها، حيث يقوم المعلم بحصر جميع المهمات الفرعية المكونة للمهمة الرئيسة، ثم يرتب هذه المهمات الفرعية حسب تسلسلها في قائمة.
2. وصف المهمة، تحديد الظروف والخصائص والشروط التي تلزم لإنجاز المهمة.
3. تدريس المهمة: يتم تدريس المهمة على شكل خطوات:
   أ. تحديد المهمة الرئيسة على شكل عبارات واضحة المعنى.
   ب. تحديد المهمات الجزئية لكل مهمة رئيسة وترتيبها وفقاً لتتابع حدوثها الفعلي.
   ج. تحديد خصائص كل مهمة فرعية، مع متطلباتها من معارف وأنشطة ومواد غير ذلك.
   د. تحديد معايير شروط نجاح المتعلم في القيام بكل مهمة فرعية.
   ه. تنفيذ المتعلم للمهمات الفرعية الواحدة بعد الأخرى، ثم تنفيذ المتعلم للمهمة الرئيسة.
   و. تقويم العمل لإنجاز المتعلم لهذه المهمة.

التدريس الفعّال Effective Teaching

يمكن تحديد ثلاثة معايير أساسية للاعتماد عليها في تقرير التدريس الفعال، وهذه المعايير هي:

1. **إنتاج عملية التدريس Product**: أحسن اختيار لفعالية المعلم هو في مدى تحسن تعلم المتعلمين، وكلما ازداد تحصيل المتعلمين زادت فعالية التدريس.
2. **طريقة التدريس Process**: ينصب الاهتمام هنا على ما يعمله المعلّم في غرفة الصف، وكيفية تأثير طريقة التدريس على الطلاب، فالتركيز قائم على التفاعل بين الطلاب والمعلمين.
3. **الصفات الشخصية Traits**: تقييم كفاءة المعلم تتم بناء على توفر عدد من الصفات الشخصية له.

---

(1) أحمد بلقيس، تحليل مهمات التعليم والتعلم.

(2) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة.

لا يعتمد التعليم الجيد على سلوك وخصائص المعلمين فقط، وإنما يعتمد أيضاً على شخصيات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم، وعلى المحتوى والمهارات التي يجب تعلمها.

وعند تقرير كفاءة المدرس يجب أن توضع بعين الاعتبار صفات المعلمين التي وجدها الطلاب مهمة ومرغوباً بها.

وهدف التعليم هو التعلم. وهدف التعلم هو تحسّن السلوك وتحسّن القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة في جميع مواقفها وجميع مراحلها. وهناك علاقة تلازمية بين التعليم والتعلم. وأفضل التعليم ما أدى إلى أفضل التعلّم[1].

التعلم للإتقان Mastery Learning

التعلم للإتقان هو إعطاء الطالب الوقت الكافي الذي يحتاج لتحقيق أهداف التعلم المحدد بدرجة من الكفاءة والإتقان.

ويقوم التعلم للإتقان على إيصال المتعلمين على اختلاف مستوياتهم إلى مستويات معينة من إتقان مادة التعلم. وفي حال إعطاء الوقت الكافي لكل متعلم كي يتمكن من إنجاز المهمة المراد إتقانها، فإن جميع الطلبة سيتعلمون مادة التعلم وبنفس المقدار من الإتقان[2].

ومن الشروط الأساسية لإتقان التعلم تحديد معايير التحصيل، والتأكيد على أهمية الاختبارات البنائية المرحلية، ومن أهم إيجابيات التعلم لإتقان تحسين اتجاهات الطالب المتوسط في مفهومه لذاته ودفعه إلى مزيد من بذل الجهد والتعلم، والتقليل من الآثار السلبية للتنافس على نفوس الطلاب، وإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كي يتعلموا على مستوى أرفع[3].

نشاطات Activities

فيما يلي نشاطات لتدريس خمسة موضوعات في مادة الجغرافيا:

هذه الموضوعات الخمسة هي ([4]، [5]):

1. الموقع Location.

---

(1) Cooper, James. (ed.) Classroom Teaching Skills.

(2) توفيق مرعي ورفاقه، طرائق التدريس والتدريب العامة.

(3) Davis, Deenese. Et al. Mastery Learning in Public Schools.

(4) Ediger, Marlow. Et al. Teaching Social Studies Successfully.

(5) Martorella, Peter, Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

2. المكان Place.

3. تفاعل الإنسان والبيئة Human – Environment Interaction.

4. الانتقال Movement.

5. الأقاليم Regions.

نشاطات لتدريس المواقع

أين مواقع الأشياء؟ وكيف يمكن إيجاد موقع معين على الخريطة؟

1. **عند بداية العام الدراسي:** يدعو المعلم الطلبة إلى رسم خريطة سياسية للعالم من الذاكرة. ويجمع المعلم الخرائط. وفي نهاية العام الدراسي يكرر النشاط ذاته. ثم يُخرج الخرائط التي رسمها الطلبة في بداية العام الدراسي. ويقارن كيف تغيرت الخرائط وهل تحسّنت خرائط نهاية العام الدراسي عن تلك التي رسموها في بداية العام.

2. **منشورات حول العالم:** يدعو المعلم الطلبة إلى التعرف إلى موقع بعض كتبهم أو منشوراتهم المفضّلة، والشخصيات التي قامت بكتابتها على خريطة العالم.

3. **تصميم دولة:** يتحدى المعلم الطلبة ليحلموا بعمل دولهم الخاصة، ومن ثم عمل خرائط لتلك الدول. ويجب أن تُظهر هذه الخرائط تضاريس طبيعية (الأنهار، الجبال)، وكذلك أشياء من صنع الإنسان (الطرق السريعة، المدن الرئيسة).

4. **تجميع قصاصات خرائط:** يجمع المعلم خرائط الأقاليم حول بلده الأصلي، ثم يقص قطعاً مختارة من تلك الخرائط. وحجم القطع قد يتفاوت بناءً على المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم. ويمكن للطلبة استخدام أسماء الأماكن والتضاريس الطبيعية (البحيرات، الجبال) ومدلولات أخرى على قطع الخريطة في محاولة لمعرفة من أية دولة تكون كل قطعة.

5. **صناعة أطلس:** يحدد المعلم لكل طالب اسم دولة، ويوفّر له طبقاً كبيراً من ورق الرسم. وعلى الطالب أن يصنع خريطة للدولة مُظهراً المدن الرئيسة، والتضاريس الطبيعية، والمعالم الهامة. ومن ثم يجمع المعلم خرائط جميع الطلاب ليصنع أطلساً للصف.

نشاطات لتدريس المكان

ما الذي يجعل مكاناً ما مختلفاً عن الأماكن الأخرى؟

1. يدعو المعلم الطلبة لوصف مكان ما في كلمات مختصرة. تصف هذه الكلمات الطقس أو عادات الناس أو المنتجات الزراعية أو الأماكن السياحية في بلد ما.

2. يطلب المعلم من الطلبة أن يتعرفوا إلى الطرق المختلفة التي تقال بها كلمة "مرحباً" في العديد من الدول. ويستطيع المعلم توفير أحد مواقع الترجمة الموجودة على شبكة "الإنترنت" بحيث يختار كل طالب الكلمة المرادفة لكلمة "مرحباً" من أجل صنع خريطة العالم للكلمات.

3. يدعو المعلم كل طالب للكتابة إلى صديق أو قريب من مكان آخر ويطلب منه أن يرسل له عينة صغيرة من التربة الشائعة في منطقته. ويستطيع الطلبة أن يقارنوا عينات التربة ليستدلوا منها على طبيعة الأمكنة.

4. يحّدد المعلّم لك طالب اسم دولة، ويطلب منه بعد البحث المستفيض حول هذه الدول أن يصمم طابعاً بريدياً ليستخدمه مواطنو تلك الدولة. وقد يظهر على الطابع شخص أو معلم مشهور تعرف به تلك الدولة. يقدم الطلبة طوابعهم إلى الصف شارحين سبب اختيارهم لاستعمال الصورة التي اختاروها. فالطلبة الأكبر سناً يمكنهم أن يصمموا طابعاً بريدياً، يرسمون على أحد جوانبه صورة تمثل المكان، وعلى الجانب الآخر يكتبون عبارة توفر للقارئ العديد من المدلولات حول المكان. ويعلق الطلبة الطوابع البريدية على لوحة إعلانات. ويرقم المعلم كل بطاقة، ويمنح الطلبة فترة أسبوع واحد لقراءة جميع الطوابع في وقتهم الخاص بهم، ويدوّن الطلبة، بعد أن يخمّنوا، أفضل تخميناتهم حول المكان. وعند نهاية الأسبوع يمكن للطلبة أن يقلبوا الطوابع لمعرفة الإجابات الصحيحة.

5. يحدد المعلم لكل طالب اسم مدينة عند بداية أول يوم دراسي من كل شهر، يجمع الطلبة فيه معلومات حول الطقس في تلك المدينة. ويمكن للطلبة مقارنة الطقس من شهر لآخر من أجل رسم جدول بياني لدرجات الحرارة العظمى والصغرى على مدار العام. ويستطيع الطلبة من خلال هذا النشاط أن يتعرفوا على المدن التي تتمتع بأكثر الطقوس دفئاً على مدار العام، وإلى المدن التي تتفاوت فيها درجات الحرارة أكثر من غيرها.

نشاطات لتدريس التفاعل البيئي

ما هي العلاقات بين الشعوب والأماكن؟ كيف غيّر الناس البيئة نحو الأفضل لتناسب احتياجاتهم؟

1. يقرأ المعلم كتاب لوراكس "Lorax" تأليف الدكتور سويس بصوت عالٍ، وهو مثال رائع للتفاعل بين الإنسان والبيئة. ويتحدث الإنسان عن الشخصيات المختلفة في الكتاب ويسأل الطلبة عن شعورهم نحو هذه الشخصيات.

2. يطلب المعلم من الطلبة جمع إحصائيات حول عدد السكان في مدينة ما، ويطلب منهم رسم جداول بيانية تظهر كيف تغير عدد السكان هذه المدينة على مر الأجيال ويطلب منهم أيضاً أن يبيّنوا كيف أثر التغير السكاني على المدينة.
3. يسأل المعلم الطلبة السؤال التالي: ماذا يحصل إذا لم يلمس أحد منا الحديقة الموجودة خارج المنزل؟ كيف ستبدو الحديقة إذا أهملت ولم تتدخل يد الإنسان في صيانتها أو رويها؟ ويطلب المعلم من الطلبة رسم صورة للحديقة في حال تركها على طبيعتها دونما أية عناية.
4. يساعد المعلم الطلبة على جميع صور لمدينتهم على مر السنين ليتبينوا جميعاً كيف اختلف مظهر المدينة اليوم عن المظهر الذي كانت تبدو عليه قبل العديد من السنين.

نشاطات لتدريس الانتقال

ما هي أنماط انتقال الناس والمنتجات والمعلومات؟ تتضمن دراسة الانتقال معرفة وسائط الانتقال الرئيسة التي يستخدمها الناس، وموانئ التصدير والاستيراد الرئيسة للمناقشة والطرق التي يتواصل الناس من خلالها.

1. يبيّن المعلم مصدر المنتجات التي تُستخدم، ويدعو الطلبة إلى جمع المعلومات التجارية المرفقة بالأطعمة والملابس والألعاب والمنتوجات الأخرى، ويبين مصادر إنتاجها. ومن ثم يبين نسبة المنتجات التي تنتج محليّاً إلى تلك التي تُستورد من الخارج .يبيّن كيفية وصول المواد المستوردة إلى الأسواق المحلية.
2. يساعد المعلم الطلبة على عمل رسم بياني يُظهر المسافة التي ينتقل بها أولياء أمورهم من البيت إلى أماكن عملهم كل يوم. ويوفر خريطة للطلبة تُظهر الأماكن المختلفة التي ينتقل إليها الناس.
3. يبين المعلم جذور العائلات الموجودة في المجتمع، ويطلب من الطلبة اكتشاف جذور عائلاتهم، مع بيان المكان الذي جاؤوا منه، وفي أي زمن، وأية واسطة نقل استخدموها في تنقلهم.
4. يمكّن المعلم الطلبة من إجراء مقابلات مع المسنّين في المجتمع لسؤالهم حول طبيعة وسائط النقل التي استخدموها في الماضي وعن الطعام الذي كانوا يأكلونه، والملابس التي كانوا يلبسونها، والمدارس التي ذهبوا إليها، وكيف تغيرت الأمور.
5. يطلب المعلم من الطلبة متابعة مختلف لوحات السيارات التي يرونها خلال فترة أسبوع، ليتبينوا الدول التي تمثلها هذه اللوحات.

نشاطات لتدريس الأقاليم

كيف يمكن تقسيم الأرض إلى مناطق مختلفة؟ كيف يمكن تعريف المناطق بواسطة عدد من الصفات تتناول اللغة، أو الديانة، أو الغطاء النباتي، أو غير ذلك؟

1. يدعو المعلم الطلبة إلى النظر في مناطق مجتمعهم ليدركوا سبب تطور بعض المناطق دون غيرها، بسبب المصانع أو الكنائس أو وجود بحيرة أو غير ذلك من الأسباب.
2. يجمع المعلم والطلبة طوابع بريدية من أنحاء مختلفة من العالم ليتعرفوا من خلالها على تاريخ هذه الدول وحضاراتها.

الباب الثامن

مصادر تدريس الدراسات الاجتماعية

الكتاب المدرسي

القراءات الخارجية

الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة

البيئة المحلية

الباب الثامن

مصادر تدريس الدراسات الاجتماعية

Sources of Teaching Social Studies

الكتاب المدرسي The Textbook

يقصد بالكتاب المدرسي أي كتاب تقرر وزارة التربية والتعليم تدريسه لصف من الصفوف طبقاً لمفردات المنهج المعتمد، ووفقاً للمعايير التي حددتها الجهات التربوية المسؤولة. ويقدم الكتاب المدرسي أساسيات المقرر الدراسي مما يسّهل على المعلم والمتعلم معرفة الموضوعات الرئيسة المتصلة بأهداف المنهج، وهو بذلك يمثل الحد الأدنى من المعرفة لجميع طلاب الصف الواحد.

ويعد الكتاب أحد الأركان الرئيسة التي تقوم عليها عمليات التعليم في مدارسنا، فهو أحد العوامل المؤثرة في تكوين الطالب. وتعود أهمية الكتاب المدرسي إلى إمكانية توفره في أيدي جميع الطلاب، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معارفهم.

ويحتل الكتاب المدرسي أهمية خاصة في عملية التعليم. فالكتاب يهيئ للمعلم فرصة تخطيط الموضوعات الدراسية، وتنفيذها، وتنظيمها، ويعرض المحتوى العلمي، والوسائل المعينة، والأنشطة، وأساليب التقويم المقترحة، ويعين الكتاب المدرسي المعلم على تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل: القراءة الناقدة والقدرة على استخلاص الأفكار، أو تنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها.

ويوفر الكتاب تنظيماً مناسباً للمادة الدراسية، يهتدي به المعلم في تنظيم الخطط السنوية واليومية وإعدادها، وييسّر عملية وضع تعيينات محددة للطلاب، بفضل ما يحتوي من أسئلة، وتمارين، وقراءات خارجية.

وليس المنهج هو الكتاب المدرسي، ولكن الكتاب المدرسي هو مجرد وسيلة تتشارك مع عناصر المنهج الأخرى في بلوغ أهداف المنهج. والملاحظ أن الكتاب المدرسي ما زال المرجع الرئيس للمعلّم والطالب على حد سواء، على الرغم مما قيل عن أهمية تعدد مصادر المعرفة، وعن اعتبار الكتاب المدرسي حداً أدنى من المعرفة التي يجب أن تقدم للطلاب.

وتتوقف فعالية الدور الذي يلعبه الكتاب المدرسي على نوعية إعداده وإخراجه من جهة، وعلى كيفية استخدامه من جهة أخرى.

والاستخدام الجيد للكتاب المدرسي يتطلب التعريف به بصفة عامة، وتقديمه بطريقة تشجيع الطلاب على استخدامه والاستفادة منه. والاستخدام الأمثل يشمل استخدامات النصوص المقروءة، والصور، والرسوم، والخرائط، والجداول، والرسوم البيانية، والأسئلة الواردة في نهاية الموضوعات. كما يشمل الاستفادة التامة من دليل المعلم المرافق للكتاب ومن كرّاس عمل الطالب، ودليل القياس والتقويم، والأطالس التاريخية والجغرافية المساعدة، والقراءات الإضافية.

أما المتوقع من الكتاب المدرسي فهو أن يستخدمه المعلم مصدراً من مصادر التعلّم، وأن يستخدم محتويات الكتاب كلها، وأن يحبب الطلاب فيه ويعرّفهم به، وبمؤلفه إن أمكن. ويتوقع من المعلم كذلك عند التعامل مع الكتاب المدرسي تحليل فقرات الكتاب، وتحليل خرائطه، والمفاهيم، والرسوم البيانية، والجداول الإحصائية، وتوزيع الخرائط الصماء، وتوزيع المواقع عليها بدقة، ورسم الخرائط وتلوينها، وتفسير مدلولات الرموز، وتكبيرها، أو تصغيرها، وجمع الصور والتعليق عليها، وحل الأسئلة المدونة في نهاية الوحدات الدراسية، واستخلاص الأفكار وتدوينها على اللوح، وتوظيف الأنشطة والتطبيقات العملية.

وقد اهتم المربّون بالكتاب المدرسي، وعقدوا له الندوات والمؤتمرات، وحدّدوا له الأسس التي يقوم عليها، والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب الجيد، انطلاقاً من الوظائف التي يؤديها.

ويجب تعريف الطلاب بأهمية الحفاظ على الكتاب المدرسي بصورة نظيفة وحسنة، تمكن زملاءهم في السنوات القادمة من إعادة استخدام الكتاب، وبالتالي تقليل الكلفة على وزارة التربية والتعليم لتتحول المبالغة إلى مشاريع أخرى تسهم هي الأخرى في رفع كفاءة التعليم، والارتقاء به إلى مستوى أفضل.

ومن المصادر العلمية لصناعة الكتاب المدرسي

1. فلسفة التربية.
2. المرحلة التاريخية التي يمر بها المجتمع المعني بالكتاب المدرسي.
3. التطور العلمي والتقنية المعاصرة.
4. ثقافة المجتمع.

5. علم النفس وقوانين التعلم وشروطه، واختبارات الذكاء والتحصيل.

أما المصادر الفنية لصناعة الكتاب المدرسي فيمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

1. اللغة وفن الكتابة.
2. وسائل وتكنولوجيا التربية.
3. فن الإخراج والطباعة والصف الإلكتروني والألوان المناسبة.

ويوجه قسم التحرير في إدارات المناهج عناية بالناحيتين اللغوية والفنية. فمن الناحية اللغوية يحرص القسم على تقديم كتاب تتوافر فيه الخصائص التالية:

1. الخلو من العيوب النحوية والإعلامية.
2. سهولة الأسلوب في اللغة.
3. تدرج الصعوبة في المعلومات.

أما من الناحية الفنية فيعمل المحرر الفني على إيجاد المطابقة بين العناوين في قائمة المحتويات وبين العناوين في متن الكتاب، والتأكد من صحة الجداول، والأشكال التوضيحية، والأنشطة، والأسئلة التقويمية، ويتم في العادة إخراج الكتاب المدرسي بما يتناسب ومستوى المتعلم ونضجه، ومن خلال تنسيق الصفحات بحيث تحدد هوامشها العلوية والسفلية والجانبية، وتحدد أعمدة الكتابة، وألوان الصفحات حسب الفصول والموضوعات. كما يتم إخراج الكتاب من خلال اختيار حجم الخط المناسب لطباعة الكتاب، وكذلك نوعه واختيار العنوانات الرئيسة، وتحديد الأشكال والرسوم المناسبة لكل وحدة، وتحديد نوع الغلاف وإخراجه.

ومن نواحي القصور التي يمكن تلمّسها في الكتاب المدرسي

1. وجود ألفاظ وعبارات لا تتناسب والمستوى اللغوي للطالب، ووجود تعميمات وعبارات غامضة.
2. ازدحام الكتاب بالمفاهيم والحقائق.
3. افتقار الكتاب إلى ما يكفي من التدريبات والأنشطة وسبل التقويم.
4. افتقار الكتاب إلى الدقة والحداثة والجاذبية.
5. افتقار الكتاب إلى الوضوح في كثير من الصور والرسوم والإحصاءات والخرائط التي تشملها.

6. عرض المادة في الكتاب بطريقة لا تثير التفكير الناقد.
7. وجود أخطاء لغوية ونحوية.
8. افتقار موضوعات الكتاب إلى التسلسل المنطقي.
9. الإخراج الفني السيّئ.

استخدام الكتاب المدرسي[(1)،(2)]

يتوقف نجاح استخدام الكتاب المدرسي على عاملين، هما: سلامة اختيار الكتاب المدرسي، وحسن استخدامه.

ومن الخطأ الادعاء أن هناك طريقة نموذجية لاستخدام الكتاب المدرسي، وأن ما عداها غير صحيح، لكن هناك خطوات يمكن أن يسترشد بها المعلم عند استخدامه للكتاب. وهذه الخطوات هي:

1. قراءة شاملة للكتاب من قبل المعلم، حتى تتكون لديه صورة أوّلية عن المنهج.
2. تقديم المعلّم للكتاب والتعريف به، وبمؤلفيه، وبمحتوياته، من خرائط، ورسوم، وجداول، وأسئلة، وتمرينات، بقصد توضيح كيفية استخدامه والإفادة منه، حتى يتسنى للطلاب الاستخدام الأمثل للكتاب.
3. التعريف بنواحي القصور في الكتاب من حيث المادة، والأخطاء المطبعية والنحوية، ومن حيث حداثة المادة وصحتها.
4. قراءة المعلم لبعض النصوص بغرض تدريب الطلاب على بعض المهارات، مثل: القراءة النافذة التي تعتمد على الفهم للحقائق والأفكار، ومهارة التعبير عن الأفكار بوضوح، حيث يقرأ المعلم بعض فقرات الدرس بصوت مرتفع أمام الطلاب، ومن ثم يناقش بعض النقاط الواردة فيها، ويستنتج الفكرة الرئيسة، ويناقش وجهات نظر الطلاب، ويقرّها أو يبدي وجهة نظره حيالها، ثم يتيح لطلابه فرصاً يختبر فيها قدراتهم على قراءة الكتاب وفهمه. ويمكن تلخيص قدرات القراءة ومهاراتها في القدرة على القراءة السريعة والصامتة، والقدرة على معرفة الأفكار الرئيسة للموضوع، والقدرة

(1) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.
(2) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب العلوم الاجتماعية.

على تنظيم عناصر الموضوع المقروءة، وإدراك العلاقات بين أجزائها، والقدرة على استعمال الفهارس، والرسوم، والخرائط، والجداول، وغيرها.

وفي هذا الصدد يمكن تكليف بعض الطلاب بإعداد ملخّص لموضوع معين ومناقشة هذا الملخص أمام الفصل، أو تكليف بعض الطلاب بإعداد موضوع درس الحصة القادمة ومناقشته أمام طلاب الفصل، وهو ما يسمى بالتعّلم الزُمَري.

5. الرجوع إلى الكتاب المدرسي أثناء عرض الدرس، أو بعد الانتهاء منه.
6. قراءة الطلاب لموضوعات الكتاب قبل عرضها في الحصة لأن ذلك من شأنه أن يعطي الطلاب فرصة الدراسة المستقلة، والتعلّم الذاتي.

خصائص الكتاب المدرسي الجيد([1]، [2]، [3])

1. أن يحقق الكتاب أهداف المنهاج، ويقدّم محتوىً تعليمياً يساعد الطلاب على بلوغ هذه الأهداف.
2. أن تبدأ كل وحدة في الكتاب ببيان الأهداف التي ينبغي تحقيقها في نهاية تدريس الوحدة.
3. أن يحتوي على مقدمة تشكل مدخلاً مهماً في عرض موضوعات الكتاب.
4. أن يراعي في عرضه مستوى نمو الطلاب، ويقدم مادته بأسلوب شيّق يتماشى مع مستوياتهم.
5. أن يراعي ترتيب عناصر المادة ترتيباً منطقياً بحيث تكون متسقة مترابطة يؤدي بعضها إلى بعض بيسر وسهولة.
6. أن يسترشد مؤلف الكتاب بالنظريات التربوية السليمة في تنظيم موضوعاته، على نحو يبين ترابطها وتكاملها.
7. أن تكون مادة الكتاب دقيقة، وحديثة، وموضوعية.
8. أن يكون الكتاب ملائماً لمستوى الطالب اللغوي، وهذا يتطلب وضوح المعلومات، وبخاصة المصطلحات، والنظريات، والمفاهيم، والتعميمات، والمبادئ.

---

(1) محمود طنطاوي دنيا، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

(2) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.

(3) إسحق الفرحان، المنهاج التربوي.

9. أن يهيئ الكتاب فرصاً لإثارة تفكير الطلاب وتدريبهم على تحليل المادة ومناقشتها.
10. أن يحقق الكتاب الترابط بين الدراسات الاجتماعية من ناحية وبين المواد الدراسية الأخرى من ناحية ثانية.
11. أن يُعنى بأساليب التقويم والتطبيقات التي تتوزع بين فقرات الدرس الواحد وفي نهايته.
12. أن يتضمن في نهاية كل وحدة دراسية ما يمكن أن يرجع إليه المعلم والطلاب من قراءات إضافية.
13. أن يخضع الكتاب في إخراجه لأحسن ما وصل إليه فن الطباعة، وتصميم الغلاف، ونوع الورق، وشكل الحروف، وحجمها، ووضوح الصور، والرسومات البيانية.
14. أن يبرز المفاهيم والمصطلحات الأساسية في نهاية كل وحدة دراسية، مع شرحها بوضوح وإيجاز.
15. أن يتضمن الكتاب مجموعة متنوعة من الوسائل التعليمية باعتبارها جزءاً أساسياً من المادة التعليمية.
16. أن يتم اختيار العناصر الأساسية في الموضوع اختياراً سليماً، بحيث يتم التركيز على المفاهيم المهمة ذات الصلة بالأهداف التعليمية المتوخاة.
17. أن تتنوع النشاطات المرافقة للكتاب المدرسي، على أن تكون عملية، وقابلة للتطبيق.
18. أن يتناسب حجم الكتاب مع عدد الحصص المقرّرة له في العام الدراسي ومع مستوى المتعلم ونضجه.
19. أن تتطابق العناوين في قائمة المحتويات، والعناوين الواردة في متن الكتاب.

دليل المعلم

يعد دليل المعلم من المواد التعليمية التي تحرص وزارات التربية والتعليم على توفيرها، لتكون عوناً للمعلم في عمله، وتساعده على اختيار الطرائق والأساليب التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف مادته.

وعادة ما يتضمن الدليل نموذج خطة تفصيلية تشتمل على الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية، والأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة وأساليب التقويم، وعدد

الحصص المخصصة للتدريس ومعلومات إضافية تتعلق بمحتوى المادة وإجابات عن الأسئلة الواردة في وحدات الكتاب والقراءات الخارجية[1].

ويتضمن دليل المعلم أيضاً المنهجية والأسلوب اللذين اتبعا في تأليف الكتاب، ومصادر التعليم البشرية والمادية المتاحة في البيئة المحلية، ونماذج من خطط صفية فصلية وسنوية، وورش عمل مبنية على استراتيجيات، تبيّن للمعلم كيفية تطبيقها بشكل عملي وواضح.

(1) إسحق الفرحان، المنهاج التربوي.

القراءات الخارجية The Suggested Readings

تنبع أهمية القراءات الخارجية من الحاجة إلى معلومات تثري الكتاب المدرسي وتزيده وضوحاً وتكسبه مزيداً من الحياة، وتقربه إلى واقع حياة الطلاب.

ويشكّل الكتاب المدرسي في مجال الدراسات الاجتماعية الوعاء الذي يحتوي المادة العلمية التي تجعل الطلاب قادرين على بلوغ أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية. ويعد الكتاب المدرسي المرجع الأساس الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم، وكذلك الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه. على أن مجال الدراسات الاجتماعية كثيراً ما يتعرض للتغيرات المتلاحقة، وهو الأمر الذي يصعب مراعاته في محتويات الكتب المدرسية، ولذلك فإن الطالب بحاجة إلى ربط ما يحتويه الكتاب بمجريات الأحداث من حوله ومن ثم يصبح من الضرورة أن تتوفر لديه القراءات الخارجية، التي تثري الكتاب المدرسي، وتزيده معنى ووضوحاً.

وهناك حاجة إلى معلومات وميول واتجاهات وقيم، قد لا يستطيع الكتاب المدرسي أن يتحمل مسؤوليتها منفرداً. والسبيل إلى اكتسابها جميعاً يأتي من خلال تهيئة المواقف المتنوعة، وتوفير القراءات الإضافية، التي يجد فيها الطلاب ما يجذبهم إليها، ويتمشى مع حاجاتهم وتطلعاتهم. وكذلك فإن بعض الكتب المدرسية لا تعالج الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية والسياسية بل تكتفي بالإشارة إليها فقط، لذلك ينصح المرّبون أن تستخدم مادة الكتاب المدرسي نقطة بداية يقوم الطلاب بعدها بالاطلاع على القراءات الخارجية[1]. وتعالج القراءات الخارجية الكثير من الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي بصورة أوفى وأشمل وأكثر حداثة. وهي بالتالي تكمل ما اكتسبه الطلبة داخل الصف من حقائق، ومفاهيم، وتنمي مهارات القراءة والاطلاع وتمكنهم من متابعة الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة. ولاشك أن المكتبة المدرسية هي المكان الأمثل للمتعلم كي يتعامل مع مختلف مصادر القراءات الخارجية.

وتعطي القراءات الخارجية الطالب صورة أوضح وأصدق لمشكلات المجتمع، وتساعده في الوصول إلى إجابات عن استفسارات لم يجد لها إجابات في كتابه المدرسي، وتكسبه ميلاً نحو القراءة والإطلاع.

---

(1) مرشد محمود دبور، أساليب تدريس الاجتماعيات.

وعلى معلم الدراسات الاجتماعية أن يقوم في بداية العام الدراسي بحصر الكتب، والأطالس، ودوائر المعارف، ومختلف المطبوعات الأخرى في مكتبة المدرسة، التي تخدم المقرر الذي يقوم بتدريسه ليسهل عليه إرشاد الطلاب إليها.

ويستطيع المعلّم أن يؤسس نواة مكتبة في الصف من خلال تبرعات الطلبة أنفسهم، بما يتوفر لديهم من كتب ومجلات. عندما يفرغ الآباء من قراءة الكتب والمجلات فإن بعضاً منهم إما أن يودعها الرفّ لتلتقط الغبار، أو أن يلقيها في سلة المهملات، وعلى المعلم في هذه الحالة تشجيع الطلبة على تزويد مكتبة الصف بما يجود به الأهل من مطبوعات بعد الانتهاء من قراءتها.

وبإمكان المعلم أن يخصص حصة دراسية، أو أكثر، للتطبيق العملي داخل المكتبة المدرسية، فيصطحب الطلاب لتدريبهم عملياً على كيفية التعامل مع مصادر المعرفة، ويقوم المعلم بتشجيع الطلبة على ارتياد المكتبة المدرسية، والمكتبات العمومية، وكتابة التقارير والملخصات من وقت لآخر.

وتمثل القراءات بكل أنواعها ركناً هاماً للمعلّم والمتعلّم عند دراسة الدراسات الاجتماعية. وتأتي القراءات على أشكال عدّة، وهي:

1. قراءات تهدف إلى زيادة المعلومات، وهذه تشمل حقائقَ، وبياناتٍ، وجداولَ، وغيرها كثير. ودور المعلّم يتلخص في توجيه المتعلّم إلى جميع المعلومات من المصادر المختلفة التي تناسب مستواه.
2. قراءات تهدف إلى جعل الطالب يستمتع بدراسة الدراسات الاجتماعية، وهذه تشمل سيراً وأخباراً وطرائف يقوم الطالب بقراءتها، ثم تتاح له فرصة تدوين ملاحظاتٍ أعجبته، أو أقوالٍ مأثورةٍ حازت على قبوله.
3. قراءات تهدف إلى إكساب الطالب أسلوب التفكير العلمي، وهذه قراءات تحتوي أسئلة ومشكلات.
4. قراءات انتقائية، وتستخدم لإعداد البحوث المختلفة، وتعتمد كيفية انتقاء الصفحات المرتبطة بموضوع البحث لتوفير الوقت.
5. قراءات من أجل الاستعداد للاختبار، وهي قراءات بطريقة متأنية، والخروج بأسئلة محددة لجعل القراءات عملية ذات أهداف.

معايير اختيار القراءات الخارجية [1]، [2]

يقوم معلّم الدراسات الاجتماعية بتحديد القراءات الخارجية من كتب، وصحف، ومجلات، ودوائر معارف، وتراجم، ووثائق، وقصص، وبرمجيات، وغيرها، ويبين درجة أهميتها بالنسبة للطلاب، والفائدة التي يمكن أن تعود عليهم من قراءتها.

وعلى المعلم عند اختيار القراءات الخارجية مراعاة النقاط التالية:

1. عند تقديم القراءات الخارجية، وبخاصة إلى طلاب الحلقة الدنيا من المرحلة الأساسية، ينبغي أن يقرأ المعلم أمام الطلاب لا أن يكلفهم بقراءتها، ذلك لأن قدراتهم على القراءة في هذه المرحلة لا تسمح لهم باستيعاب ما يطلب منهم قراءته.
2. أسعار الكتب ومناسبتها للوضع الاقتصادي للطلاب. فمن البديهي أن تكون الكتب والمجلات في أيدي الطبقات الفقيرة قليلة نسبياً، أو معدومة، وهنا يجب أن يقتصر الاختيار على الأساسيات التربوية والتعليمية المناسبة للواقع الاقتصادي للأسرة.
3. مراعاة التدرج في مستويات القراءات الخارجية المقترحة، حتى يجد الطالب المتفوق والطالب ذو المستوى الأكاديمي المتوسّط من بين هذه القراءات ما يناسبهما. بمعنى أن تكون القراءات الخارجية ملاءمة لمستويات الطلاب وقدراتهم اللغوية واهتماماتهم فلا يجوز مثلاً أن نأتي بكتاب "نزهة المشتاق في اختراق الآفاق" للإدريسي، أو كتاب "الفهرست" لابن النديم، ونقدّمه لطلاب الصف السادس الأساسي رغم أهميته العلمية بالنسبة للمتخصصين.
4. مراعاة التنوع في المطبوعات التي يوجه الطلاب إلى قراءتها مما يساعد على تكامل معلومات الطالب.
5. مراعاة العادات، والتقاليد، والمفاهيم الدينية السائدة.
6. تميّز القراءات الخارجية والأمانة العلمية والوضوح، لذا لابد أن تتم قراءتها من قبل المعلم قبل عرضها على الطلاب. والمقصود بالدقة هنا أن تكون المعلومات والحقائق العلمية الواردة في القراءات الخارجية دقيقة وصحيحة، والمقصود بالوضوح أن تكون معالجة الموضوعات واضحة، ويكون أسلوب الكتابة سهلاً وميسوراً ومناسباً لمستويات الطلاب.

---

(1) محمد حمد الطيطي، الدراسات الاجتماعية: طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها.

(2) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

7. اتساق القراءات الخارجية مع أهداف المنهاج بشكل عام، ومع موضوعات الكتاب المدرسي بوجه خاص.
8. جاذبية الكتب وطريقة إخراجها، وحجمها، وكيفية طباعتها، فيجب أن تكون الكتب متوسطة الحجم، وأن تتوفر بها وسائل الإيضاح المناسبة، وأن يوفر فيها عُنصُرا الإثارة والتشويق من خلال تصميم الغلاف وشكله ولونه ونوع الورق، ونوع خط الكتابة، وحجم هذا الخط، وطول السطر والمسافة بين الكلمات، ووضوح الصور والخرائط.

صعوبات استخدام القراءات الخارجية

يلعب المعلم دوراً هاماً في خلق الرغبة لدى الطلاب وتحفيزهم على القراءة والاطلاع، إلاّ أن هذا المر قد تواجهه عدّة صعوبات أهمها ما يلي:

1. عدم توفّر الأعداد الكافية من الكتب في المكتبة المدرسية، مما يجعل استخدامها محدوداً.
2. عدم وجود المعلّم المتحمّس للقراءات الخارجية، والمدّرّب على استخدامها في حجرة الصف، ذلك لأن استخدام القراءات الخارجية يتطلب المناقشة وتوجيه الأسئلة، في حين يرغب بعض المعلّمين في استخدام أسلوب المحاضرة.
3. تنظيم الجدول الدراسي وضيق وقت الحصة. فالمعلم ملتزم بعدد من الموضوعات التي يجب أن ينتهي منها في عدد محدود من الحصص ضمن فترة زمنية محدّدة.
4. عدم فهم الطلاب لما يقرؤونه. فالصعوبات التي تعتري الطلاب في القراءة هي أكبر عائق للتعلّم الحقيقي بسبب صعوبة أسلوب ما يطلعون عليه، أو وجود بعض المصطلحات العلمية الجديدة أو استخدام بعض التعابير الخاصة التي لم يسبق شرحها من قبل المعلم.

الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة Current Events & Contemporary Issues

تعتبر الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة مصدراً جيداً من مصادر تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لأنها تجعل كلا من الدراسات الاجتماعية وتدريسها نابضاً بالحياة، كما أن استخدامها يزيد من تشويق الطلاب لموضوع الدرس، ويجعل الدراسات الاجتماعية أكثر وظيفية وارتباطاً بواقع الحياة، وما يجري فيها من أحداث.

هناك شعور بأن الدراسات الاجتماعية مواد جامدة وليست ديناميكية، لذا كان لابد من إيجاد وسيلة لبعث الحياة والحركة في أوصال الموقف التعليمي، من خلال إبراز الجانب التطبيقي للمادة العلمية النظرية. فلا يجوز أن يدرس الطالب الدراسات الاجتماعية في معزل عن ربطها بواقع حياته، وبالأحداث والقضايا التي يشاهدها أو يسمع بها.

وعلى المعلم أن يؤمن إيماناً حقيقياً بقيمة الأحداث والقضايا في جعل الدراسات الاجتماعية أكثر وظيفية وثراءً، وأن يتيح الفرص للطلاب لجمع المعلومات والحقائق عن الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، وأن يدّرب الطلاب على الاستماع الذكي الواعي وعلى القراءة الذكية الواعية، وأن يوجه الطلاب لجمع قصاصات الجرائد والمجلات المتعلقة بموضوع ما، ووضعها في ملف خاص.

ويطلق مصطلح "الأحداث الجارية" على كل التغيرات اليومية التي تحدث في المجتمع المحلي، أو في العالم، ولها تأثير على حياة الطلاب ونشاطاتهم المختلفة. وقد تكون الأحداث الجارية قد وقعت الأمس أو منذ عهد قريب، لكنها ما زالت تؤثر على المجتمع الذي يعيش فيه الطلاب. ويطلق اسم الأحداث الجارية أيضاً على الأحداث التي من المنتظر حدوثها في الأيام القليلة القادمة. وتلك التي تلقي بمؤشرات تدل على اقتراب حدوثها[1].

ومن الأمثلة على الأحداث الجارية ما يلي:

اغتيال الرئيس المصري أنور السادات، وفوز الأديب المصري نجيب محفوظ بجائزة نوبل وإقرار قانون الخلع، والحرب الأهلية في لبنان، وفضيحة الرئيس كلينتون ومونيكا لونيسكي، والاحتلال الأمريكي للعراق، وذكرى معركة الكرامة، والانتخابات البرلمانية في الأردن، وموت النعجة المستنسخة "دولي"، واليوم العربي لمكافحة الأمية، ومولد الرسول ﷺ، وعيد الميلاد المجيد، وعيد الاستقلال، ووفاة الأم تيريزا، واليوم العالمي لمكافحة التدخين، وعيد العمال.

(1) Ediger, Marlow. Et al. Teaching Social Studies Successfully.

والقضايا المعاصرة أوسع في مفهومها من الأحداث الجارية، فالقضايا المعاصرة تتخللها في العادة أحداث جارية، قد تحدث يومياً، أو على فترات متقطعة. فقضية فلسطين مثلاً تعتبر قضية معاصرة يتخللها يومياً العديد من الأحداث الجارية. والقضايا التي تخرج من كونها معاصرة إذا تم حلّها حلاً نهائياً ولم تعد تترك أثراً في النفوس[1].

ولا تقتصر الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة على الأحداث السياسية والاقتصادية بل تتناول أخبار الناس المهمة، والمكتشفات العلمية، وحوادث الفيضانات، والزلازل، والآفات الزراعية، وغيرها.

والقضايا المعاصرة والأحداث الجارية كثيرة لا يستطيع الكتاب المدرسي أن يواكبها.

ويمكن تخصيص حصة في كل أسبوع لتناول الأحداث الجارية ومناقشتها، أو يمكن تخصيص جزء من وقت الحصة في حدود عشر دقائق لتناول الأحداث المرتبطة بموضوع الدرس.

وعادة ما يستقي معلم الدراسات الاجتماعية الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة من خلال الراديو والتلفاز والصحف والمجلات، ومن خلال المصادر البشرية، والرسوم الكاريكاتورية، والرحلات الميدانية، وغيرها كثير.

وتعمل الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة على توسيع دائرة المعارف عند الطلاب، وتنمي لديهم القدرة على التمييز بين الغث والسمين، وتنمي أيضاً القدرة على اختيار المصادر التي يرجعون إليها لاستقصاء المعلومات اللازمة، وتكسب الطلاب ميلاً نحو القراءة الخارجية، ونحو الاستماع إلى نشرات الأخبار والبرامج العلمية، وتنمي قدرة الطلاب على تقدير الجهود الإنسانية في شتى مجالات الحياة. كما يؤدي استخدام الأحداث والقضايا إلى تعديل اتجاهات الطلاب وتعديل مفاهيمهم، وإلى تنمية المهارات الضرورية للتفكير الناقد، وإثراء الكتاب المدرسي.

---

(1) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

معايير اختيار الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة(1)، (2)، (3)

المشكلة الرئيسة التي تواجه المدرّس في هذا الصدد هي مشكلة الاختيار من بين التراكمات الضخمة من الأحداث والقضايا. وفيما يلي بعض معايير اختيار الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة:

1. **الملاءمة Suitability**: ملاءمة الأحداث والقضايا لنضج التلاميذ وخبراتهم السابقة، ولموضوع الكتاب المدرسي، وأن تعالج الكتابات حول التلاميذ والقضايا الموضوع من جميع جوانبه، وأن تكون مشوّقة وخالية من المصطلحات غير المألوفة لدى الطلبة.
2. **الصدق Validity**: أن يكون الحدث صادقاً، وليس مجرد رأي أو إشاعة أو دعاية. ففي بعض الأحيان تنشر الصحف أحداثاً على شكل تحقيقات صحفية، تكون مدفوعة الأجر من قبل المؤسسات والشركات، لأنها تصب في مصلحة الشركة أو المؤسسة.
3. **الأهمية Significance**: تنشر الصفح، ويذاعُ عبر الراديو والتلفزيون أحداث ليست بذات قيمة على الرغم من صحتها، مثال ذلك: سقوط دراجة هوائية في حفرة في حي كذا، وأن رُزِقَ مدير المدرسة الفلانية بمولود أسماه كذا، وبعودة فلان من السفر بعد زيارة الأهل في بلده الأم، وهكذا بالمقابل فإن هناك أحداثاً تستحق الاستخدام داخل حجرة الصف، مثل: إنشاء مستشفى عصري لمرضى السرطان، والاحتفال بذكرى الإسراء والمعراج، وبدء العمل في اتفاقية الملكية الفكرية.
4. **الحداثة Newness**: يستوجب أن يكون المعلم على دراية بالتطورات التي تحدث في البيئة المحلية وفي العالم، وذلك عندما لا يُعمدُ إلا للمخترعات والمكتشفات الجديدة أو القوانين والأنظمة والدساتير الجديدة.
5. **الأثر Effect**: أن تكون للمادة المختارة آثارٌ ملموسة على الأفراد أو المجموعات، مثل الأحداث المتعلقة بالحروب، وبالكوارث الطبيعية، أو بالأمراض.
6. **نوعية المصدر Quality of the Source**: التأكد من استقاء الأحداث من مصادرها الأصلية ومن أعلى المستويات، كأن تأتي المعلومة من رئاسة الوزراء، أو من أحد العلماء المعروفين الثقات.

---

(1) عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعية.

(2) إمام مختار حميده ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

(3) مرشد محمود دبور ورفيقه، أساليب تدريس الاجتماعيات.

7. **التعدد في وجهات النظر Various Viewpoints**: هناك أحداث تختلف في تفسيرها جهاتٌ عدة. فموضوع الخُلع على سبيل المثال نجد أن لرجال الدين رأياً فيه، وكذلك لرجال القانون، وللعلماء، وللجمعيات النسائية، مثل هذا الحدث يجب أن يؤخذ من زواياه المختلفة.

مصادر الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة [1]،[2]

1. متابعة الأحداث والقضايا في الصحف اليومية، واستخلاص التوقعات والدلالات. فقد أشار الفرنسي "أرنست ديميه" على أن الصحف اليومية تعتبر أغنى من أي كتاب مدرسي، وأن الشخص الذي يتفحصها بطريقة سريعة دون أن يحلل ويفسر ويدرك ما يقرأ شخصياً هو شخص أعمى.
2. الانتقال إلى حدث ما في المجتمع المحلي، وجمع معلومات عنه، ثم استخلاص الدلالات والعبر.
3. متابعة ما يبثه التلفاز أو الإذاعة حول حدث يجري في هذا العالم، ومن لا يعرف العالم فهو لا يعرف مكانه الحقيقي من هذا العالم.
4. التعرف إلى مؤسسات المجتمع المدني كالجمعيات الخيرية، أو المؤسسات الخدمية الحكومية منها، وغير الحكومية.
5. مقابلة المسؤولين المحليين لسماع آرائهم حول أحداث معينة.
6. رصد آراء الناس والإشاعات التي تدور بينهم حول أحداث معينة، بغرض استخلاص الدلالات.
7. جمع أكبر عدد ممكن من الرسوم الكاريكاتورية، أو القصاصات من الصحف المحلية، أو المجلات المحلية المرتبطة بحدث ما له علاقة بأحد موضوعات الكتاب المدرسي.
8. الشبكة البينية (الانترنت).
9. الرحلات التعليمية الميدانية.

---

(1) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.

(2) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

قواعد استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة

تتخلص قواعد استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تدريب المعلمين وتأهيلهم، وإيمان المعلم الحقيقي بأهمية الاستفادة من الأحداث الجارية في جعل الدراسات الاجتماعية أكثر وظيفية، ومشاركة الطلاب في اختيار الأحداث والقضايا، وإعداد التقارير عنها بعد جمع المعلومات من مصادرها الأصلية، وعرض الأحداث بطريقة مشوّقة، واستخلاص العبر منها. ويتوجب عدم إقحام الأحداث الجارية بغرض التسلية ومضيعة الوقت، وتدريب الطلاب على الاستماع الذكي للأخبار بحيث يميزون بين الرأي والحقيقة، والدعاية والإشاعة، والإعداد المنظم أو المخطط للمناقشات حول الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

صعوبات استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة([1]، [2])

1. عدم توفر معلمين أكفاء على درجة كبيرة من الاطلاع واتساع الثقافة.
2. تردد المعلم في معالجة المشكلات ذات الطابع السياسي، خوفاً من المضايقات.
3. خوف المعلمين من أن يحول استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة دون إتمام المقررات الدراسية خلال العام الدراسي.
4. التزام المعلمين بنظام الامتحانات المعمول به، والذي يغطي موضوعات الكتاب المدرسي دون غيرها من الموضوعات.
5. عدم إدراك بعض المعلمين للعلاقة الوطيدة بين المدرسة والعالم المحيط بها.

دور المعلم في استخدام الأحداث والقضايا

يتلخص دور المعلم في استخدام الأحداث والقضايا فيما يلي:

1. إنشاء صحيفة حائط، أو لوحة إعلانات داخل حجرة الصف تتخصص بالأحداث والقضايا.
2. تخصيص ركن خاص بالإذاعة المدرسية لإذاعة الأخبار المتعلقة بالأحداث الجارية ذات العلاقة بالموضوعات الاجتماعية.
3. إعطاء المعلم الفرصة للطلاب لاختيار الأحداث والقضايا التي تدخل ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية.

---

(1) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

(2) جودت أحمد سعادة، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية.

4. تنويع مصادر الحصول على المعلومات، كأن يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات يتولى بعضها متابعة موضوعات معينة في الصحف اليومية، ويتولى بعضها الآخر برامج الإذاعة والتلفزيون.
5. تدريب الطلاب على رسم الخرائط الجغرافية والزمنية لموقع الأحداث.

يتلخص دور المعلم في توظيف الأحداث والقضايا داخل حجرة الصف في عدد من الخطوات أهمها:

- توزيع المعلم نصوص الأحداث والقضايا المرتبطة بالأحداث الجارية، وكذلك الرسوم الكاريكاتورية والصور إن توفرت.
- بيان أهمية الأحداث الجارية وتحديد الأهداف المتوقع بلوغها من دراسة هذه الأحداث.
- الطلب من الطلاب قراءة هذه النصوص قراءة واعية ناقدة.
- الإشارة إلى العوامل الاقتصادية والجغرافية والسياسية المرتبطة بالأحداث والقضايا.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتفكير بشكل كافٍ في الأحداث والقضايا المعروضة بين أيديهم.
- تحديد المفاهيم الجديدة المتضمنّة في الأحداث والقضايا.
- الطلب من الطلاب تحديد مواقع الأحداث الجارية على الخريطة.
- الطب من الطلاب تحديد أسباب الأحداث والقضايا، وذكر المواقف والمشكلات المتصلة بها.
- الطلب من الطلاب عرض التطور التاريخي للمشكلة أو الحدث بهدف الربط بين الماضي وبين الحاضر.
- الطلب من الطلاب تفسير الصور الكاريكوتارية.
- الطب من الطلاب المناقشة الموضوعية لحلول المشكلة أو الحدث، وتوقّع الأفكار المستقبلية المحتملة.

البيئة المحلية Local Environment

البيئة المحلية في مفهوميها القديم والحديث هي الوسط الذي يعيش فيه الإنسان، ويحصل فيه على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى، ويمارس فيه علاقاته مع الآخرين. فهذا الوسط هو محصلة التفاعل القائم بين كل من المكوّن الطبيعي والمكوّن الحضاري. ويشمل المكوّن الطبيعي كلاً من النظام الأرضي، والنظام الجوّي والنظام الهيدرولوجي، والنظام الحيوي، أما المكّون الحضاري فهو من صنع الإنسان ويشمل: النظم السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية.

ويختلف مصطلح البيئة الإنسانية عن مصطلح البيئة المحلية، فالبيئة الإنسانية تعني مجموع المؤثرات المادية، والفكرية، والنفسية، التي يتعرض إليها الإنسان في أثناء ممارسته الحياة، والبيئة المحلية أضيق من البيئة الإنسانية، وتقتصر على البلد الذي يعيش فيه الطالب.

وترتبط الدراسات الاجتماعية برباط وظيفي، وحين ينعزل تدريس الدراسات الاجتماعية عن المجتمع ويظل حبيس غرفة الدراسة، يجعلها تفتقر إلى الوظيفية والديناميكية. فالدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والجغرافيا بصفة خاصة، يمكن أن تكون ذات معنى وجودي، إذا خرجت عن دورها التقليدي، وارتبطت بالبيئة المحلية، فالتربية الحقة والتعليم المثمر هما اللذان يتمّان عن طريق الاتصال المباشر بالأشخاص والأشياء.

وعلى المدرسة أن تخرج إلى البيئة وتتصل بها وبإمكاناتها، والبيئة الحقيقية هي المعمل الحقيقي الذي ينبغي أن ينفتح عليه تدريس الدراسات الاجتماعية. ويمكن أن يدرس الطلاب أنواع النشاط البشري في البيئة: من تجارة، وصناعة، وزراعة، وما يترتب عليها من إنتاج، وعلاقة هذا الإنتاج بحاجاتهم الأساسية مثل: المأكل، والملبس، والمأوى، وكذلك الخدمات التي تقدم لأفراد المجتمع في الميادين المختلفة، مثل: الصحة، والتعليم، والأمن، والمواصلات.

والريادة الاجتماعية للمدرسة في البيئة هي عامل رئيس من عوامل تطوير المدرسة ذاتها، ورفع مستوى كفاية العملية التربوية فيها، وليس على المدرسة أن تتواجد مادياً فقط دون تأثير في المجتمع، بل عليها أن توجد قنوات اتصال حقيقية بينها وبين المجتمع، حتى لا تعيش منعزلة عنه.

ويمكن القول إن الدراسات الاجتماعية تُفهم خارج قاعة الدرس، لأن معرفة البيئة المحيطة تجعل تدريس الدراسات الاجتماعية مقنعاً وأكثر حيوية، ولأن كل المعلومات التي

تخرج عن حدود الملاحظة في البيئة المحلية هي معلومات من الدرجة الثانية. والدراسات الاجتماعية تُشاهد وتُدرك خارج الأبواب، وهذا الأمر يعطيها قيمة حقيقية، ويجعلها نابعة من صميم الواقع لأنها تحمل في طياتها خبرة مباشرة، وتعطي الطالب فرصة الحصول على المعرفة من مصادرها الأصلية.

ويعني المدخل البيئي في التدريس إيجاد قنوات اتصال بين المنهج والبيئة، حيث يتم من خلالها الربط بينها سواء أكان هذا الربط متمثلاً في الخروج إلى البيئة أم في دخولها إلى المدرسة. وفي حال عدم كون محتوى المنهج منظماً ومؤسساً على معطيات البيئة، فإن المعلم يمكن أن يربط بشكل عرضي بغرض إثراء المحتوى، وجعله أكثر وظيفية وارتباطاً بحياة الطلاب.

وخروج الطلاب إلى البيئة المحلية يجعلهم قادرين على تلمس المشكلات الواقعية، ويجعل الدراسة أكثر إثارة وتشويقاً، ويقلل من عبودية الطلاب للكلمة المطبوعة أو المقروءة، ويجعلهم قادرين على اكتساب المعلومات ذاتياً من مصادرها الأصلية، ويجعلهم أكثر تقديراً لأعمال أهالي البيئة المحلية ومهنهم.

والطريقة الملائمة لمعرفة الطلاب لبيئاتهم المحلية هي أن يتدرجوا في هذا التعرف حسب مراحل النمو المختلفة عندهم، ففي أول الأمر يتعرّف الطلاب إلى البيت الذي يسكنونه، ثم يتعرفون إلى الحي أو القرية أو المدينة، ثم إلى القرى والمدن المجاورة، وأخيراً إلى الدولة التي يعيشون فيها.

وتتطلب عملية خروج الطلاب إلى البيئة تخطيطاً جيداً للمواقف التعليمية التي ستحدث أثناء الزيارة. ويمر التخطيط بعدة مراحل هي[1]:

1. تحديد الظواهر أو الأماكن المراد زيارتها.
2. تحديد أهداف الزيارة تحديداً إجرائياً دقيقاً، ومخاطبة المسؤولين قبل بدء الزيارة، وإعلام أولياء أمور الطلبة وأخذ موافقاتهم، ومناقشة الطلاب في الأهداف والإجراءات اللازمة لإتمام الزيارة، والتأكيد على حضور جميع الطلاب والحض على الانضباط والالتزام، وإشعار الطلاب بضرورة أخذ الملاحظات أثناء الزيارة تمهيداً لإعداد تقارير في وقت لاحق.

(1) Martorella, Peter, Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

وعلى المعلم مراعاة ما يلي عندما يقرر مع طلابه القيام برحلة علمية لأحد المصادر الطبيعية الموجودة في البيئة المحلية:

1. أن تكون الرغبة في الرحلة نابعة من رغبة حقيقية عند الطلاب.
2. أن يحدد أهداف الرحلة بعبارات سلوكية واضحة.
3. أن يشترك الطلاب مع المعلم في وضع خطة الرحلة، وتحديد المسؤوليات.
4. أن ينبه المعلم الطلاب لما ينبغي التركيز عليه، وما ينبغي جمعه من معلومات، أو عينات، أو صور، أو أتربة، أو قصص شعبية.
5. أن يحدد المعلم بالاشتراك مع الطلاب الأعمال والأنشطة التي ينبغي أن يقوموا بها عقب انتهاء الرحلة.

وهناك أسلوب من أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال البيئة المحلية يسمى "المنحى التكاملي"[1]، وهو أسلوب من أساليب التدريس الذي يتخذ من موضوع البيئة المحلية محوراً أساسياً يدور حوله تدريس مختلف الموضوعات المدرسية. وينطلق العمل بهذا المنحى من دراسة ميدانية عملية لبيئة الطفل المحلية. ويتم التخطيط للتدريس بهذا المنحى عن طريق اختيار موضوع معين من المقرر مثل: دراسة مزرعة، أو شاعر، أو مسجد في المنطقة المجاورة، ثم تتفرع من هذا الموضوع الأساس موضوعات فرعية متعددة. فدراسة الشارع، على سبيل المثال، تتفرع منه موضوعات مثل إشارات المرور. ووسائل النقل، وأنواع المهن التي تمارس على جانبيه، والأشجار المزروعة، والمعالم الرئيسة الموجودة فيه، مثل: المتحف، أو الجسر، أو الوحدة الصحية.

وأول ما يفترض في المعلم أن يقوم به عند استخدم مصادر البيئة هو القيام بدراسة مسحية للبيئة تشمل المصانع، والمتاحف، ومحطات الراديو، والتلفزيون، والجمعيات الخيرية، ومؤسسات الدفاع المدني، والمستشفيات، ودور النشر، والمكتبات، وكذلك الأشخاص الذي يتوسم بهم المعرفة، والخبرة، وحسن السيرة. والتقاء هؤلاء بطلبة المدرسة داخل جدران المدرسة أو خارجها يؤكد صلة المدرسة بالمجتمع، ويوضح للطلبة آفاق العمل المتعدد في المجتمع، ومسؤوليات الأشخاص، وكذلك يتيح هذا اللقاء للطلبة فرصة التعرف إلى آراء هؤلاء الأشخاص فيما يدرّس لهم داخل الفصول، وعلاقته بالحياة الواقعية.

(1) سليمان نجم، دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية.

مصادر البيئة المحلية[1]

لمصادر البيئة المحلية أشكال ثلاثة هي:

1. **المصادر الطبيعية Natural Resources**: مثل الجزيرة، والصحراء، والأنهار، والوديان، والنباتات البرية.
2. **المصادر الصناعية Artificial Resources**: مثل المؤسسات الحكومية، والمطارات، والمصانع، والمزارع، والبنوك.
3. **المصادر البشرية Human Resources**: مثل القاضي، ورجل الأمن، والمحافظ، ورئيس البلدية، ورجل الأعمال، وشيخ العشيرة.

وتتمثل أهمية استخدام المدخل البيئي في تدريس الدراسات الاجتماعية بما يلي[2]:

1. التأكيد على تعلم الخبرات بشكل مباشر، والمرور بخبرات متنوعة وغنية تؤدي إلى تعلم أكثر عمقاً، وأكثر بقاءً، ويتسم بالتشويق والإثارة.
2. تنمية واكتساب اتجاهات إيجابية نحو البيئة، والتعامل الجيد مع معطياتها، والمحافظة على ثرواتها، والمساهمة الفاعلة في حل مشكلاتها.
3. المساعدة في اكتساب الأخلاقيات البيئية التي تشعر الإنسان بأنه جزء من بيئة لا خارجاً عنها.
4. إثارة قدرة الطلاب على التفكير، وإيراد الأسئلة، وجمع المعلومات، والقراءة والاطلاع.
5. تنمية العديد من المهارات، مثل: مهارة الاتصال، والمقابلة، والعمل التعاوني، والملاحظة، والاستماع، وكتابة التقارير.

وفي مجال التاريخ، على سبيل المثال، فإن استخدام البيئة المحلية في تدريس هذه المادة ينطوي على فوائد عديدة من أهمها:

1. إتاحة الفرصة للطلاب للخروج من الجو المدرسي الرتيب، وجعل مادة التاريخ أكثر إثارة.
2. تأكيد الانتماء إلى البيئة المحلية مما يحفز الطلبة على المشاركة بفاعلية في تطويرها.

---

(1) رجب أحمد الكلزة ورفيقه، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق.

(2) محمود طنطاوي دنيا، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

3. إكساب الطلاب الاتجاهات والمهارات الاجتماعية التي يصعب على المعلم إكسابهم إياها داخل غرفة الصف.
4. تلمس الطلاب للمشكلات الواقعية التي تعيشها البيئة المحلية.
5. جعل الطلاب قادرين على اكتساب المعلومات ذاتيّاً ومن مصادرها الأصلية.

الملاحظة المباشرة في البيئة المحلية

تتكون البيئة المحلية من عناصر بشرية وطبيعية وصناعية. ويقصد بالملاحظة المباشرة في التعليم مشاهدة الأشياء التي يراد تعلمها، أو التعلم عنها. وتضفي الملاحظة المباشرة على التعليم معنى ووضوحاً وواقعية، ومن ثم تجعل منه تعليماً وظيفياً.

ويشترط لاستخدام هذه الطريقة وجود ضرورة أو مسوّغ كافٍ للقيام بالعمل الميداني وتحديد الأهداف التربوية بدقة ووضوح، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتكليف كل مجموعة بعمل محدد، ووضع قائمة بالأسئلة التي يجب أن تسألها كل مجموعة، وعليه فإنه عندما يخرج الطالب إلى البيئة المحلية ويتصل بها ويدرسها ينبغي أن يكون ذلك كله في إطار ما يهدف إليه منهاج الدراسات الاجتماعية.

ويرى ألبرت باندورا (1925) [1] أن التعلم لا يتم في فراغ، بل في المحيط الاجتماعي أو الظروف الاجتماعية المحيطة بالإنسان. ومن خلال نظريته المسماه "التعلم بالملاحظة" "Observational Learning" يرى أن السلك الاجتماعي هو مجموع التفاعلات بين الأفراد في بيئة معينة، أو في موقع جغرافي معين، ينشأ نتيجة لأفعال الأفراد الآخرين، ونتيجة الاختلاط بالبيئة يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة من النماذج الحقيقية، كما قد يكف الملاحظ عن أداء بعض أنماط السلوك، كما أن مشاهدة الطالب لنموذج ينتهك القواعد الممنوعة يولد لديه استعداداً لانتهاك هذه القواعد.

وتشير نظرية التعلّم بالملاحظة إلى أن هناك أربع مراحل للتعلّم هي:

1. **مرحلة الانتباه Antinational Phase**: يحدث التعلّم نتيجة الانتباه، وتلعب الحوافز دوراً مهماً في عملية الانتباه، والمعلمون الذين ينجحون في جذب انتباه طلبتهم يمكنهم أن يجعلوا عملية التعليم أكثر يسراً.

(1) Isom, Margaret. The Social Learning Theory.

2. مرحلة الاحتفاظ Retention Phase: وتعني الاحتفاظ طويل المدى بالأنماط السلوكية التي جرت ملاحظتها. ويتم الاحتفاظ بهذه الأنماط عندما نقوم بالتدريب عليها وتكرارها بصورة علنية.
3. مرحلة إعادة الإنتاج Reproduction Phase: ينتبه الفرد ويستقبل بدقة السلوك الملاحظ، ويتذكر السلوك الذي جرت ملاحظته. ويستخرج الفرد أو يحول رمزياً ما تم ترميزه وتخزينه ويحتفظ من ثم بالسلوك الملاحظ.
4. مرحلة الدافعية Motivational Phase: وتشير إلى كافة أشكال التعزيز الخارجية أو الداخلية، والقوى التي تقوي حرص الفرد على الاقتداء بالنموذج ومحاكاته.

طرق الاستفادة من البيئة المحلية ([1]، [2])

تتعدد طرق استخدام البيئة المحلية بتعدد أهداف استخدامها، وفيما يلي بيان لأهم هذه الطرق:

1. جمع معلومات وافية عن البيئة تتعلق بالأماكن الأثرية والدينية، والنباتات، والحيوانات، والمعادن، والأنهار، والموانئ والمؤسسات الخيرية، والمؤسسات الحكومية، والنوادي، وغيرها.
2. دراسة مشكلات البيئة باستخدام أساليب البحث العلمي.
3. تنظيم زيارات ميدانية للأماكن ذات العلاقة بموضوعات الدراسة. والزيارة الميدانية هي خروج التلاميذ تحت إشراف المعلم إلى البيئة لفترة زمنية محددة للتعلم المباشر من خلال التعرف على بعض الظواهر الموجودة فيها.
4. إشراف الطلاب في أنشطة الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحلية مثل حضور اجتماع المجلس البلدي أو القروي، أو المشاركة في موسم قطف الزيتون، أو في جمع التبرعات لبناء مكتبة، أو مسجد، أو الاستماع إلى المحاضرات العامة التي تقام في المؤسسات الثقافية من وقت لآخر.
5. إعطاء واجبات بيتية تتطلب مشاهدات للبيئة، وجمع المعلومات عنها.
6. رسم خرائط للبيئة المحلية أو أجزاء منها.

---

(1) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

(2) محمد حمد الطيطي، الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها.

7. دعوة المتخصصين والخبراء وأصحاب الحرف وقادة المجتمع إلى المدرسة لتقديم معلومات أو عرض مهارات من خلال تقديم محاضرات، أو عقد ندوات ومناظرات داخل الحجرة الصفية أو على مسرح المدرسة. فالبيئة المحلية غنية بالأشخاص الأكفاء من مختلف الأوضاع الوظيفية، ممن يتوسم العلم فيهم الفائدة لطلاّبه.
8. جمع المعلومات المتاحة عن شخصية تاريخية لها علاقة بالبيئة المحلية والمجتمع المحلي.
9. المقابلات الشخصية، حيث يصطحب معلم الدراسات الاجتماعية مجموعة من طلاب صف ما لمقابلة الشخص المطلوب في بيته أو مكتبه. ويعد المعلم مع طلابه خطة مسبقة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي يودّون أن يجيب الشخص عنها. وبعد المقابلة يعد الطلبة تقريراً عن هذه المقابلة، ويتم عرضه على بقية طلاب الصف، وتتم مناقشته كما يعدون خطابَ شكر يوجّهونه للشخص المعني، وهنا يجب إعلام الشخص قبل الزيارة بفترة معقولة، ويجب إعلامه أيضاً بالموضوع الذي سيتحدّث فيه، والفئة المستهدفة، حتى يمكنه الإعداد المناسب.

الباب التاسع

طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية

المحاضرة

المناقشة والحوار

القصة

المسرَحَة

المصادر والنصوص الأصلية

العصف الذهني

حل المشكلات

الحقائب التعليمية

التعليم المصَغَّر

التعلم التعاوني

تكنولوجيا التعليم

الخرائط

الكرات الأرضية

الباب التاسع

طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية
Methods of Teaching Social Studies

المحاضرة Lecture

المحاضرة هي عملية اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص، يتولى فيها المحاضر دور المرسل، ويتولى الآخرون دور المستقبل، والهدف الرئيس من المحاضرة هو نقل المعارف والبيانات من ذهن المحاضر إلى أذهان المستمعين. وتقوم هذه الطريقة على الإخبار، حيث يقم المعلم أمام طلابه لتوصيل بعض المعلومات والخبرات إليهم حول موضوع معين.

والمحاضرة في الصف هي سلسلة من العمليات الإلقائية للمحتوى التدريسي على مجموعة من الطلاب بغرض الإلمام بالمعلومات الخاصة بموضوع معيّن في وقت محدود ومعلوم. ويقوم المعلم بترتيب المادة التي سيعلّمها على مذكرة مكتوبة، يلتزم بترتيب محتواها ترتيباً متدرجاً ومنطقياً، ويعد ما يلزم من وسائل معينة تساعد في إيصال المعلومات، ويكاد التواصل اللفظي والفكري يقتصر على المعلم وحده، ويقتصر دور المتعلم على الاستماع.

وتعد المحاضرة وسيلة ناجحة لتقديم موضوع جيد أو فكرة جديدة. في وقت محدد تثري فيه ثقافة ومعارف الطلاب، وتقوم على عرض المعلم للمعلومات والخبرات المتصلة بموضوع الدرس مع شرح الغامض منها وتوضيحه. وتبيان أهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.

ويقوم الطلاب بتدوين الملاحظات حول حقائق المادة الدراسية للاستفادة منها بعد الانتهاء من الدرس، ويسمح لهم في الدقائق الأخيرة من الدرس بإيراد الأسئلة، ومناقشة ما ورد من معارف وأفكار، وهذا الأسلوب مبني على كون المعلم مرسلاً والطالب مستقبلاً فالمعلم يعطي والطالب يأخذ.

وتُحدث المحاضرة تفاعلاً في اتجاه واحد، ويغلب التجريد على محتواها، وفي بعض الأحيان تخلو المحاضرة من التمهيد أو التهيئة، وكذا الخاتمة.

ويلجأ المعلم لهذه الطريقة عند تكدّس الصفوف بالطلاب، وعندما تتطلّب تغطية المنهاج قدراً كبيراً من المعلومات في وقت قصير. كما تتضمن هذه الطريقة إعطاء الطلاب حداً أدنى من المادة يمكن أن يكون أساساً يبني عليه كل طالب بقدر جهده وطاقته. وتعتمد هذه الطريقة على أسلوب العرض المهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير المتضّمن الإخبار بدرجة كبيرة، والذي يكون غرضه تجهيز الطالب بجملة من المعلومات. وهذه الطريقة لا تصلح لتحقيق بعض أهداف المنهاج التي تتضمن المجالين: الوجداني والمهاري، كما أنها لا تراعى الفروق الفردية في مستوى قدرة المتعلمين على اكتساب المعرفة بطرق مختلفة وفق قدراتهم.

ومن العوامل التي تجعل طريقة الإلقاء تسود في مدارسنا هي اعتقاد بعض المعلمين أن هذه الطريقة تكسب الطالب معلومات ومعارفَ في وقت قصير، وبجهد أقل، واعتياد المعلمين على هذه الطريقة، والخوف من تجربة طرائق أخرى، ووجود الأعداد الكبيرة من الطلاب في فصول محدودة الساحة والتجهيزات. على أن أسلوب المحاضرة غير خلي من المزايا عندما يستطيع المعلّم توظيفه بطريقة جيدة، مثل: تحديد الأهداف، ومراعاة مستوى المتعلمين، واهتماماتهم، وتقسيم المحاضرة إلى أجزاء، حيث يضم كل جزء منها الأفكار المتجانسة، وتحديد الأفكار الرئيسة في المحاضرة بحيث تتناسب مع الوقت وقدرات الطلاب. وتعتبر هذه الطريقة فعّالة إذا توفرت في المعلّم المحاضر صفات خاصة تجعله قادراً على إثارة تشويق الطلاب، وإذا استخدم وسائل تعليمية تيسّر نقل أفكاره إلى الطلاب. كما يرتبط نجاح أسلوب المحاضرة بسعة اطلاع المعلم وتقسيمه الموضوع إلى عناصر رئيسة وفرعية، وبتغيير نمط صوته، واستخدام الحركات والصور التعبيرية، وبإعطاء فرصة للحوار، وبالتركيز أثناء المحاضرة على ملامح وجوه الطلاب لمعرفة مدى تأثير حديث المعلم عليهم.

وطريقة المحاضرة إذا ما أُحسِنَ استخدامها تؤدي دوراً مهماً في تدريس الدراسات الاجتماعية، وخاصة مادة التاريخ لأن التاريخ حقل واسع، يشتمل على معارف تغطي جميع العصور، فهذا الكم الهائل من المعرفة يحتاج إلى أن يمضي المعلم جانباً غير يسير من الدرس متحدثاً، لكي يدرب الطلاب على التحليل والتفسير واستخلاص العبر.

وللمحاضرة أنواع هي[1]:

1. العرض المقروء: أي القراءة المباشرة من دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي.

(1) توفيق مرعي ورفيقه، طرائق التدريس العامة.

2. العرض الحر: أي إلقاء المحاضرة دون الرجوع إلى دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي أو قصاصة ورق مدوّن عليها النقاط الرئيسة.
3. الإلقاء الحر باستخدام مفكرة أو قصاصة ورق مدوّن عليها النقاط الرئيسة.

وضع فردريك هربارت نظاماً لعرض الدرس يتضمن الخطوات التالية[1]:

1. المقدمة أو التمهيد، حيث يربط المعلم بين معلومات الطلاب السابقة بالمعلومات الجديدة، لإثارة اهتمامهم بالدرس الجديد.
2. العرض، ويتم في هذه الخطوة عرض المعلومات والأفكار الجديدة بطريقة المحاضرة، ويستغرق معظم وقت الحصة.
3. الربط والموازنة، وفيها ربط المعلم المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة حتى تتضح العناصر المشتركة بينهما، وأوجه الشبه والاختلاف.
4. الاستنباط والتعميم، ويتم في هذه الخطوة استخلاص التعميمات والأحكام العامة والمفاهيم، واستنباطها.
5. التطبيق، ويتم في هذه الخطوة تطبيق المبادئ والأحكام التي توصل إليها الطلاب في مواقف جديدة بقصد تثبيت المعلومات الجديدة.

مزايا طريقة المحاضرة ([2]، [3])

مهما يوجَّهُ إلى طريقة المحاضرة من نقد وتجريح، تبقى أسلوباً لا يمكن الاستغناء عنه، والعيب ليس في الطريقة نفسها وإنما العيب أحياناً في أسلوب استخدامها من قبل المعلم.

وفيما يلي بعض مزايا هذه الطريقة:

- يستطيع المعلم أن يعرض في وقت قصير بعض الأفكار التي لا يتمكن الطلاب من الحصول عليها بأنفسهم من قراءاتهم.
- تفسح المجال للمعلم كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر خلال العام الدراسي.
- تؤدي هذه الطريقة إلى الاقتصاد في الوقت لأن المعلم سيغطي المادة، ويعفي الطلبة من عناء البحث والاستقصاء.

---

(1) توفيق مرعي ورفيقه، طرائق التدريس العامة.

(2) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.

(3) محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة.

- تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة.
- يستطيع المعلم شرح المعلومات الغامضة والمصطلحات الصعبة التي قد تحتاج من الطلاب إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصلوا إليها بأنفسهم.

مساوئ طريقة المحاضرة

1. إجهاد المعلم كثيراً، وخاصة في ضوء كثافة الفصل، وفي ضوء عدد الحصص اليومية.
2. تقييد الطلاب طوال الوقت بالاستماع يشعرهم بالضجر مما يقلل من فرص الفهم والاستيعاب، فقدرة طالب المرحلة الأساسية على الإنصات لا تزيد عن عشرين دقيقة وطالب المرحلة الثانوية عن ثلاثين دقيقة، لذلك يصعب عليهم الإصغاء إلى المعلم دون أن يملّوا.
3. تتطلب هذه الطريقة مهارات خاصة يصعب أن تتوافر لدى العديد من المدرسين كالقدرة على التبسيط، ومراعاة الأصول اللغوية، والصوت العالي، والقدرة على النطق بمخارج الحروف.
4. عدم مشاركة الطالب مما يجعل دوره سلبياً.
5. تناقض طريقة الاستقصاء التي تضع المسؤولية على الطلاب وتنمي العمليات العقلية العليا لديهم.

مقترحات لتحسين استخدام طريقة المحاضرة ([1]،[2]،[3])

- إعداد موضوع الدرس بصورة متقنة ودقيقة، وتخطيط محتوياته، وتنظيم أفكاره في تسلسل منطقي، وترابط محكم.
- استثمار مقدمة المحاضرة لتوجيه انتباه الطلاب، وعرض جوهر محتوى المحاضرة.
- عدم التركيز على التفصيلات الدقيقة، لأن الإسراف في التفاصيل قد يطغى على الأفكار الرئيسة.
- توجيه الانتباه إلى المفاهيم، والتعميمات، والمبادئ المرتبطة بالموضوع.
- مناسبة الأفكار الرئيسة والمصطلحات لمستوى المتعلمين.

---

(1) صلاح عبد السميع عبد الرازق، مهارات تنفيذ الدرس.

(2) علي محمد مدخلي، استخدام طريقة المحاضرة في التدريس.

(3) المرجع السابق.

- أن تكون لغة المحاضرة سهلة ومتماشية مع قواعد اللغة العربية الفصحى بدرجة عالية.
- حسن اختيار المادة العلمية بحيث تكون واضحة ومترابطة، وغير مفككة، وتأتي في نقاط محدّدة ومختصرة.
- تحديد النقاط التي تغطيها المحاضرة، وعدم الخروج عنها. وهذه النقاط تكون بمثابة خريطة يسترشد بها المعلم في إعطاء درسه.
- تقسيم المادة بحيث تتوافق مع الوقت المخصص للحصة الدراسية.
- عدم التكلم بوتيرة واحدة، بل من الواجب تغيير نبرات الصوت للتفريق بين ما هو مهم، وما هو أقل أهمية.
- تلخيص الأفكار الرئيسة لكل فقرة من فقرات المادة الدراسية بعد الانتهاء منها وربطها بالفقرة اللاحقة.
- إيجاد فترة راحة قصيرة بعد عرض كل عنصر من عناصر المادة التعليمية، بغرض التأمل والتدبر واستخلاص العبر والتأكد من فهم الجزء الأول من المحاضرة، قبل الانتقال إلى الجزء الآخر.
- حسن اختيار الوسائل التعليمية بحيث تكون مناسبة للدرس وتستخدم في الوقت المناسب.
- أن يكون النطق للألفاظ واضحاً وأن يتأكد المعلم من أنّ كل طالب في الفصل يسمعه بطريقة [illegible].
- النشاط والحماس طوال فترة المحاضرة لأن ذلك من شأنه كسر رتابة الحديث وشد انتباه المتعلّمين.
- تنظيم استعمال اللوح بشكل يظهر المادة الدراسية بشكل منسّق ومتدّرج، ويظهر أمام الطلاب ثبتاً كاملاً للمفاهيم الأساسية وبعض الرسوم التوضيحية وقائمة بالمفاهيم الجديدة.
- الانتباه إلى ردود فعل المتعلّمين أثناء المحاضرة.
- تحرّك المعلم داخل غرفة الصّف.
- إثراء موضوع الدرس بأفكار جديدة لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي المقرّر لإضفاء عنصر التشويق وإثارة الاهتمام.

- تخصيص فترة زمنية في نهاية الدرس، يقوم فيها المعلّم بإعـادة تجميـع عناصـر الموضـوع وربطها في وحدة كلية، تزيد من وضوح الدرس في أذهان الطلاب.
- التأني في الحديث حتى يتمكن الطلاب من المتابعة بصورة تجعلهم يـستوعبون ويـدركون ما يُقال.
- بشاشه الوجه والمرح المحتشم لإزالة حالة السّأم والملل التي تحل أحياناً بالطلاب.
- أن تكون المحاضرة توضيحاً لما هو موجود في الكتاب لا إعادة له.
- أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات، وتدوين الملاحظات.

المناقشة والحوار Discussion & Dialogue

هي طريقة تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي. بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، وهي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معرفة الطلاب وخبراتهم السابقة، فيوجّه نشاطهم بغية فهم موضوع الدرس، مستخدماً الأسئلة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه[1]. ويقوم المعلم بإدارة الحوار بهدف مساعدة الطلاب على استعادة معلومات سابقة لديهم، أو التوصّل إلى معلومات جديدة. والحوار إحدى الطرق الكشفية للتعلم، وهي عبارة عن استيطان محتوى الموضوع من خلال تبادل عمليات التحليل لجوانبه، اعتماداً على الأسئلة الشفوية.

وتعرف طريقة المناقشة بالمحادثة التي تدور بين المعلم وتلاميذه حول موضوع الدرس فيشير المعلم مسألة ما، ومن ثم يتبادل مع طلابه الأسئلة والأجوبة، ويكون الهدف منها شرح الدرس وتوضيحه، والمناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مسألة من المسائل ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حل المسألة. وهو عمل مشترك بين عقلين أو أكثر، يقدّم فيه كل طرف رأيه بحرية تامة، ليصل في النهاية مع الطرف الآخر إلى اتفاق حول قضية معينة.

ولأن المناقشة المفتوحة غير محددة النتائج، ينبغي أن يوجه المعلّم المناقشة لتحقيق أهداف الدرس، دون تشتيت، فيعرف كيف يسأل، ومتى يسأل، وكيف يجيب عن أسئلة طلابه، وكيف ينظم الحوار بين الطلاب بعضهم ببعض، وبينهم وبينه.

ويعتبر مفهوم الحوار من المفاهيم الأكثر رقياً في التعامل بين البشر. فمنذ اللحظة الأولى للتكوين الإنساني كان الله - تعالى - يكرّس هذه القيمة الجمالية في تدعيم الحياة بين بني البشر، ولأن الحوار بهذه القيمة الجمالية التي تلغه، كان الله - عز وجل - يضع لنا فلسفة الحوار مع الآخر، حتى لو كان الحوار مع إبليس[2] أو مع من ينوب عن إبليس. وفيما يلي حوار الله تعالى مع إبليس كما ورد في سورة الأعراف: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُن مِّنَ السَّاجِدِينَ ﴿١١﴾ قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ ﴿١٢﴾ قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ

(1) Garlikov Rick. The Socratic Method: Teaching by Asking Instead of by Telling

(2) عمر عبد الله شلح، الطريقة الحوارية في القرآن الكريم.

﴿١٣﴾ قَالَ أَنظِرْنِىٓ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ ﴿١٤﴾ قَالَ إِنَّكَ مِنَ ٱلْمُنظَرِينَ ﴿١٥﴾ قَالَ فَبِمَآ أَغْوَيْتَنِى لَأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَٰطَكَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ﴿١٦﴾ ثُمَّ لَءَاتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَٰنِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ ۖ وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَٰكِرِينَ ﴿١٧﴾ قَالَ ٱخْرُجْ مِنْهَا مَذْءُومًا مَّدْحُورًا ۖ لَّمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمْ أَجْمَعِينَ ﴾ [الأعراف: 11-18].

وتعتبر المناقشة عن طريق الحوار من الأساليب التعليمية القديمة لعرض الحقائق والقيم والفضائل، فقد استخدمها الأنبياء والفلاسفة في نشر دعوتهم أو في توصيل أفكارهم. وأول من استخدم هذه الطريقة في مجال التعليم من الفلاسفة هو الفيلسوف الإغريقي سقراط (472-399 ق.م)، ولذلك تسمى أحياناً بالطريقة السقراطية نسبة إليه، وتتكون طريقة سقراط من مرحلتين هما[1]:

1. مرحلة السخرية أو التهكم أو مرحلة الهدم حيث ينقل محدّثه عن طريقة الأسئلة من مرحلة الجهل اللاشعوري إلى مرحلة الجهل الشعوري. ففي هذه المرحلة تشتد رغبة المتعلم في طلب المعرفة.
2. مرحلة البناء أو التشديد حيث ينقل محدثه، عن طريق الأسئلة، من الجهل الشعوري على الحقيقة الواضحة المنطقية. وقد شبه طريقته هذه بعملية الولادة، وشبه نفسه بوالدته القابلة. فالقابلة تخرج الأطفال من بطون النساء وهو يخرج الأفكار من عقول الرجال.

ولكي تحقق طريقة الحوار والمناقشة اشتراك الطلاب في الدرس يشترط أن يكون عدد الطلاب في الصف قليلاً، وأن يعد المعلم أسئلة حول الموضوع إعداداً جيداً، وأن يدّون المعلم ملخصاً لكل نقطة بعد مناقشتها على اللوح.

وتستخدم طريقة المناقشة في مواقف كثيرة منها مناقشة صورة أو خريطة، أو مناقشة مبنية على خبرات الطلاب بهدف التمهيد للدرس أو مناقشة مبنية حول استفسارات الطلاب عن موضوعات الدرس.

ويعتمد أسلوب المناقشة إلى حد كبير على قدرة المعلم على إعداد الأسئلة وصياغتها. ومن الممكن أن تكون الأسئلة ذات إجابة محدّدة مثل: ما هي أهم الأماكن السياحية في الأردن؟ ويمكن أن تحتمل الإجابة المناقشة مثل: ما هو تأثير خروج المرأة إلى العمل على كيان الأسرة.

(1) فخري خضر، تطور الفكر التربوي.

وقد تتطلب الأسئلة مقارنة أو اتخاذ موقف مع أو ضد، أو تطبيق قاعدة، أو تحديد أسباب ومسببات، أو نقد موقف أو حالة، أو ذكر ملاحظات عن مشاهدات.

ومن عيوب طريقة المناقشة عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة، وتحديد مجالها بالقضايا الجدلية الخلافية، وطول الوقت الذي تستغرقه دراسة الموضوع، والافتقار في بعض الأحيان إلى المعلم المدّرب الذي يوجه الجماعة نحو تحقيق الأهداف المرجوّة.

وتثير طريقة المناقشة الرغبة لدى الطلبة للاستماع إلى الحقائق والمفاهيم وتنمي لديهم مهارات التحليل، وقيم العمل الجماعي، والنقد والمحادثة، واحترام الرأي الآخر، والطلاقة والتحدث بلغة سليمة. كما تدفع الطلاب إلى الرجوع إلى مراجع ومصادر، إضافة إلى الكتاب المدرسي المقرّر، وتكسبهم اتجاهات سليمة من الحكم على الآراء.

والحوار ترويض للنفوس على قبول النقد واحترام الرأي الآخر وتخفيف لمشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والقلق.

وتأتي طريقة المناقشة من حيث نقطة البدء على شكلين هما:

1. **الطريقة الاستنتاجية Deductive Method**: وهي العمليات العقلية التي ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من القوانين والقواعد العامة إلى الوقائع والأحداث المفردة. ويقوم المعلم أثناء استخدام هذه الطريقة بالبحث عن الحقائق بالانتقال من الكل إلى الجزء، فيدرس القوانين والقواعد، ثم يستخرج منها ما تحتويه من جزيئات.
2. **الطريقة الاستقرائية Inductive Method**: وهي العمليات العقلية التي ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من الأجزاء والحالات الفردية إلى القوانين والقواعد العامة. ويقوم المعلم أثناء استخدام هذه الطريقة بالبحث عن الحقائق بالانتقال من الجزء إلى الكل، فيدرس الجزئيات والحالات الفردية ثم يستخرج منها القوانين والقواعد العامة.

الحوار السلبي

للحوار السلبي أنواع عدّة، وهي:

1. الحوار العدمي التعجيزي، وفيه لا يرى أحد طرفي الحوار أو كلاهما إلاّ السلبيات والأخطاء، ولذلك ينتهي الحوار دون أية فائدة.
2. حوار المناورة (الكر والفر)، حين ينشغل الطرفان أو أحدهما بالتفوق اللفظي في المناقشة بصرف النظر عن الثمرة الحقيقية لتلك المناقشة.

3. الحوار المزدوج، وهنا يعطي ظاهر الكلام معنىً غير ما يعطيه باطنه لكثرة ما يحتويه من التورية والألفاظ المبهمة.
4. الحوار السطحي، وهنا يصبح التحاور حول الأمور الجوهرية محظوراً، أو محاطاً بالمخاطر، فيلجأ أحد الطرفين أو كليهما إلى تسطيح الحوار طلباً للسلامة.
5. حوار الطريق المسدود، وذلك حين يعلن الطرفان أو أحدهما منذ البداية تمسكهما. أو تمسكه بثوابت تغلق الطريق منذ البداية أمام الحوار.
6. حوار البرج العاجي، وذلك حين تدور مناقشة بعض المثقفين حول قضايا فلسفية مقطوعة الصلة بواقع الحياة، وغالباً ما يكون الحوار نوعاً من الحذاقة، وإبراز التميز عن العامة من الناس.
7. الحوار الموافق، وفيه يلغي أحد الأطراف حقه في التحاور لحساب الطرف الآخر، إما استخفافاً، أو خوفاً، أو تبعية حقيقية.
8. الحوار المعاكس، وذلك حين يتجه أحد طرفي الحوار يميناً ويحاول الطرف الآخر الاتجاه يساراً والعكس بالعكس، وهو رغبة في إثبات الذات بالتميز والاختلاف.

الحوار الإيجابي

الحوار الإيجابي حوار متفائل، وصادق عميق، وواضح الكلمات، وحوار متكافئ يعطي كلي الطرفين فرصة للتعبير عن رأيه دون مقاطعة.

وهدف الحوار الإيجابي النهائي هو إثبات الحقيقة حيث هي لا حيث يراها المتحاورون بأهوائهم.

ويحترم المتحاورون آراء بعضهم، ويسلمون بحتمية الخلاف في الرأي بين البشر، ويتصلون إيجابياً بالحياة اليومية الواقعية، ويعتمدون على المعلومات الموضوعية الدقيقة المدعومة بالأدلة، ولا يلجؤون إلى التجريح ويخفضون من أصواتهم، ولا يبدون ردود فعل سريعة ومباشرة قبل إنهاء المتحدث كلامه.

أساسيات أسلوب المناقشة

- تهيئة غرفة مناسبة مع ترتيب المقاعد بطريقة مناسبة. والوعي بأهداف موضوع المادة الدراسية المتداول للمناقشة، وأن يكون لدى الطلاب دراية ومعرفة بالموضوع المراد مناقشته، لكي يتمكنوا من الاشتراك.
- تحديد المشكلة ونقاط البحث.

- توفر مكتبة جيدة في المدرسة يستطيع الطلبة من خلالها مراجعة المصادر ذات الصلة بموضوع المناقشة.
- أن يكون عدد طلاب الصف قليلاً لتتاح الفرصة لكل طالب الاشتراك في عملية المناقشة.
- إشراك الطلبة جميعاً في المناقشة، وتعويد التلاميذ على شكر من يسهم في إثراء المناقشة.
- أن يعد المعلم أسئلة مناسبة حول الموضوع إعداداً متقناً بحيث تكون مبسّطة وعنقودية، هادفة ومثيرة للتفكير وخالية من الأخطاء اللغوية والعلمية ومتدرجة في الصعوبة.
- أن تكون أسئلة المعلم أثناء المناقشة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات.
- ضبط مجال المناقشة وتشجيع الجميع على المشاركة.
- أن يدوّن المعلّم ملخصاً لكل نقطة بعد مناقشتها على السّبورة بحيث تنتهي المناقشة بكتابة الملخص السبوري.
- بعد أن يقوم المعلم بتحديد الأهداف المراد تحقيقها، واختيار الموضوع والتجهيزات اللازمة، وترتيب كيفية جلوس الطلبة، تبقى عملية نجاح المناقشة مرهونة بالكيفية التي يتصرف بها كل من المعلم والطالب ومدى قيامهم بالأدوار الموكولة إليهم.
- على المعلم أن يحد من مقدار مشاركته في النقاش، ولا يتدخل إلا عند الضرورة بغرض تصحيح مجراه وتوجيهه.
- من الصعب على المعلم أن يستعمل طريقة المناقشة في غرفة الصف التي يجلس فيها عدد كبير من الطلاب، على أنه لا يمكن تحديد العدد المثالي لإجراء مناقشة مثالية لأن ذلك يستند إلى الموضوع المراد تدريسه، ومستوى معرفة المعلم والطلاب، وقدرة المعلم ومهارته في إدارة النقاش، وعلى خلفيات الطلبة وقدراتهم. وعندما يكون عدد طلاب الصف قليلاً فمن المفضل أن يكون شكل المجموعة على شكل حذوة فرس horseshoe أو هيئة دائرة Circle، فإن هذا الترتيب يساعد في تبادل الأفكار بحرية أكثر.

ولأن أسلوب المناقشة يعتمد، أساساً، الأسئلة التي يسألها المعلم لطلابه، فيجب على المعلم أن يراعي النقاط التالية:

- أن تكون صياغة السؤال المسؤول بسيطة ومحددة وواضحة.
- أن يكون السؤال مرتبطاً بموضوع الدرس.

- أن يكون هناك ارتباط وثيق ومنطقي بين السؤال المسؤول للتوّ، وبين السؤال السابق واللاحق.
- أن يحتوي مضمون السؤال الواحد على فكرة واحدة.
- أن يقترب السؤال من قياس المستويات العليا للتفكير، كالتطبيق والتحليل والتقويم.
- أن يقلل المعلّم من الأسئلة التي تعتمد الحدس والتخمين.
- أن يوجه المعلم الأسئلة إلى مجموعة طلاب الصف بأكملها، لا إلى فئة محدّدة بعينها.
- أن يوزع المعلم الأسئلة على الطلاب بشكل عشوائي، مما يضمن شد الانتباه.
- أن يظهر المعلم تقديراً خاصاً للإجابة المبدعة، وأن يتجنب تجريح الطلبة الذين يجيبون إجابات خاطئة.
- أن يشجع العلم الطلاب على توجيه الأسئلة، وأن يظهر أهمية هذه الأسئلة.
- أن يسمح المعلم للطلاب بمناقشة أجوبته إذا بدت لهم أنها غير مقنعة.
- أن يتواضع في المعرفة، ولا يتحرج من قول 'لا أدري' إذا لزم الأمر.

أصناف المناقشة

تصنف المناقشة وفقاً لطريقة الإدارة، وطول الموضوع، وعدد الحاضرين، وأسلوب الحوار، إلى ما يأتي:

1. **مناقشة الندوة المفتوحة أو العامة The Round Table Discussion**: وهو الأسلوب الذي يجعل القاعة الدراسية مكاناً للمناقشة بين المعلم وطلابه.
2. **مناقشة الندوة الخاصة The Panel Discussion**: وفيه يختار المعلم مجموعة صغيرة من الطلاب لمناقشة مشكلة معينة، أو قضية معيّنة، ثم تقوم المجموعة بمناقشتها أمام الصف. وقد يتاح لبقية الطلاب توجيه الأسئلة للمشاركين في الندوة.
3. **مناقشة المقابلة الدورية (المنتدى) Symposium**: وفيها يتكلم ثلاثة أو أكثر من الطلبة في موضوع الدرس، حيث تُوَزّع عليهم أجزاء الموضوع لعرضه ومناقشته ضمن الفترة المحددة لهم. على أن يتولى المعلم أو أحد الطلبة إدارة النقاش، حيث يقوم كل طالب بالحديث عن جزئية معينة من الموضوع خلال بضع دقائق ثم يناقش الطلبة زملاءهم المتحدثين بعد حديث كل منهم، أو بعد أن ينتهوا جميعاً من الحديث.

4. **المناظرة Debate:** وفيها يشكل المعلم مجموعتين صغيرتين من الطلاب، تتبنى كل مجموعة وجهة نظر مغايرة حيال قضية من القضايا أو مسألة معينة قابلة للنقاش، وتتحاور المجموعتان بحيث تبدي كل مجموعة ما لديها من حجج وأدلة وبراهين بغرض دعم وجهة نظرها. بعد ذلك يترك الأمر لبقية التلاميذ للحكم بعد سماع وجهتي النظر.

آداب الحوار والمناقشة(1)،(2)،(3)

للحوار والمناقشة جملة آداب على المحاورينَ مراعاتها سواء أخذ الحوار مكانه داخل حجرة الصف أم في المجالس العامة، أو البيوت، أو مجالس البلديات، أو الشركات. ويمكن تلخيص هذه الآداب في النقاط التالية:

- يفيد أدب الاستقبال (الاستماع) الطرفين المتحاورين في استمرار الحوار والتواصل.
- يجب تحديد موضوع الحوار. وحتى يكون الحوار مفيداً، فلابد من أن تكون الأطراف المشاركة فيه على علم بموضوع الحوار وإلا أصبح الحوار عقيماً.
- أن يكون الحوار في حدود الموضوع المتداول.
- على المتحاورين أن يدركوا مسبقاً أنه لا يوجد فرد يملك الحقيقية كلها. بل كل واحد يملك جزءاً من الحقيقة فقط. والحوار يساعد على اكتشاف هذه الأجزاء وتجميعها. ويجب أن يكون الهدف من الحوار هو الوصول إلى الحقيقة. وهناك قاعدة تقول: «قولي صواب يحتمل الخطأ، وقول غيري خطأ يحتمل الصواب»، وعلى المحاورين استيعاب هذه القاعدة، ومعرفة أن الحق ضالة المؤمن أنى وجد فهو أحق به.
- حسن المقصد، والتواضع في القول، وتجنب كل ما يدل على الغرور والكبرياء، فقد أمر الله - ﷻ - موسى وهارون بمخاطبة فرعون باللين والتواضع حيث قال: ﴿ ٱذْهَبَآ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴿٤٣﴾ فَقُولَا لَهُۥ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ ﴾[طه: 43-44]، وعليه يجب البعد عن التنطع في الكلام، والإعجاب بالنفس وحب الظهور.
- البدء بمواضيع الاتفاق والإجماع والبدء بالمسلّمات والبديهيات والقواعد المشتركة.

(1) عمر عبد الله شلح، الطريقة الحوارية في القرآن.

(2) أحمد بن عبد الرحمن الصويان، أدب الحوار.. والخلاف.

(3) خالد خميس فراج، ثقافة الحوار من منظور إسلامي.

- عدم رفع الصوت في النقاش، فكلّما كان الصوت أهدأ كان تأثيره أعمق. لذلك يقال إن الإنسان يجد ضجيج البحر وصخبة على الشاطئ حيث الصخور والمياه الضحلة، وحيث لا جواهر ولا درر، أما في أعماق البحر حيث الهدوء، توجد نفائس البحر وكنوزه. يقول - تعالى -: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[النحل: 125].
- أن يحترم المحاور عقول من يحاورهم كما يحترم مشاعرهم وظروفهم، ومستوياتهم العلمية، وقدراتهم الفكرية، ليخاطبهم حسب ما يفهمون، وينزلهم منازلهم.
- التروي وعدم الاستعجال، وعدم إصدار الرأي إلا بعد التفكر والتأمل في مضمونه وما يترتب عليه.
- عدم اللجوء إلى التجريح واستعمال الألفاظ الجارحة بدل نقد الأفكار، ويجب نقد الأفكار لا شخص المحاور. فلا يجوز مثلاً التلفظ بألفاظ مثل: "أنت رجعي" أو "أنت غير متعلم". إن مصادرة آراء الآخرين، وغلق الأبواب في وجوههم يجعل جذور الخطأ تمتد إلى الأعماق، ومن ثم يصعب تصحيحها أو على الأقل تخفيفها.

ومن الأمثلة على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة اتخاذ موقف ما، أو وجهة نظر ما حيال قضية من القضايا العامة والطلب من الطلاب مناقشتها في الصف. ويشترط في هذه القضية أن تكون قضية جدلية يختلف عليها الناس، من مؤيد ومعارض. فمن هذه القضايا في الأردن على سبيل المثال "قانون جرائم الشرف".

يختار المعلم هذه القضية ويعرضها أمام الطلاب للنقاش ويطلب منهم اتخاذ موقف حيالها. حيث يقسِّم الطلاب ثلاث مجموعات، واحدة منها تؤيد القانون، والثانية تعارضه، والثالثة لا رأي لها فيه، ويضع المعلم لوحاتٍ أمام كل فريق مثل "المؤيدون بشدة" و"المعارضون بشدة" و"المحايدون".

يبدأ النقاش بأن يسأل المعلم كل طالب عن أسباب اتخاذه هذا الموقف المؤيد أو المعارض، ثم يطلب من كل طالب غيّر رأيَهُ أثناء المناقشة أن ينتقل إلى حيث يجلس الفريق الآخر الذي يحاكي رأيه الحالي، وبعد أن تختار الفرق من بينها من يمثلها ليقدم حججه سواء أكانت بالموافقة أم بالمعارضة يستخلص المعلم بمساعدة الطلاب الآراء التي ترجح حجة إحدى هذه الفرق.

وقصة الثعلب والبطة وكيس الذرة تعطي مثالاً على جدوى الحوار بين الناس:

يُحكى أن بحّاراً يمتلك قارباً صغيراً، أراد أن ينقل ثعلباً وبطة وكيسَ ذرة إلى ضفة النهر الأخرى، لكنّ قاربه لا يتسع إلا لشيء واحد فقط من هذه الأشياء. ولأنه لا يمتلك غيرها خشي أن يفقدها، واستوقف أحد الصيادين وسأله ماذا يفعل؟

أجاب الصياد: أُنقل الثعلب أولاً.

قال البحار: ربثما أنقل الثعلب أخشى أن تأكل البطة كيس الذرة.

قال الصياد: هذا صحيح، أنقل البطة أولاً ثم الثعلب وكيس الذرة.

قال البحار: إذا نقلت الثعلب والبطة ثم عدت لآخذ كيس الذرة أخشى أن يأكل الثعلب البطة.

قال الصياد: صدقت، لا يمكننا أن نترك الثعلب والبطة معاً.

قال البحار: لقد وجدت الحل. سأنقل البطة أولاً ثم الذرة وأعود ومعي البطة وأتركها وأنقل الثعلب إلى الضفة الأخرى والثعلب لا يأكل الذرة ثم أعود ثانية لنقل البطة وهكذا أتأكد من سلامة الثعلب، والبطة، وكيس الذرة.

قال الصياد: لكنني لم أفعل شيئاً، لقد وجدت الحل بنفسك.

قال البحار: هذا صحيح، لكن الحوار والنقاش الذي دار بيننا هو الذي ساعدني على التفكير، والوصول إلى الحلّ. كذلك من المهم أن يتحدث الناس إلى بعضهم، ويناقشوا أمورهم، لأن ذلك يساعدهم على إيجاد الحلول لمشاكلهم(1).

(1) جريدة الرأي، الجمعة 8 تموز 2005 – العدد 12709.

القصة The Story

القصة، في الاصطلاح، حكاية نثرية مستوحاة من الواقع أو الخيال، وتبنى على قواعد معينة من الفن الأدبي. وتعنى القصة حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تستمد من الواقع أو الخيال تتعلق بشخصيات آدمية، أو غير آدمية، تتباين في أساليب حياتها، كما هو التباين في حياة الناس، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير أو التأثر[1]. وتعرض القصة لحدث أو موضوع بأسلوب النثر بحيث يجذب الحدث أو الموضوع انتباه الطفل فيندمج مع الأحداث حتى يصل إلى الحبكة القصصية ثم إلى الحل المناسب للحبكة.

وتعد مرحلة الطفولة أهم مرحلة في بناء شخصية الإنسان، والأدب الذي يقدم للأطفال في هذه المرحلة يؤثر بشكل مباشر في تكوينهم. والطفل سريع التأثر بما يقرأ وبما يسمع، لذا فإن المعلم يسعى جاهداً ليغرس فيه كل ما هو صالح من خلال القصة، والقصة هي الفن المحبب للأطفال، والمعلم الناجح هو الذي يستثمر حب الأطفال للقصة، ويجعل منها محوراً لتعلم أشياء كثيرة.

وتعدُّ القصة طريقةً من طرق التدريس الممتعة، لأنها تدخل البهجة والسرور إلى نفوس الطلاب، وتنمي عندهم روح الخيال وتجذب انتباههم إلى الدرس برغبة واندفاع. ويمكن أن يوظف الطلاب أسلوب القصة في التمهيد لدرس ما، كما يمكن أن تتخذ القصة محوراً للدرس بأكمله، كما هي الحال في التراجم لأشخاص تركوا بصماتهم عبر التاريخ. وتدور القصة التاريخية حول أشخاص أو أحداث تاريخية في زمان معين ومكان معين. وفي هذا المجال يستدعي الأمر تبسيط الحقائق حتى تكون مناسبة لمستوى الأطفال بشرط ألا يكون هذا التبسيط على حساب موضوعية الحقيقة التاريخية وصدقها.

في ضوء هذه الدراسات التي قدّمها لنا علم النفس والتربية عن مراحل النمو، فإن معرفة هذه المراحل على قدر كبير من الفائدة في مجال الحديث عن القصة عند الأطفال هذه المراحل هي:

1. مرحلة الواقعية والخيال المحدود وتمتد من ثلاث إلى خمس سنوات.
2. مرحلة الخيال الحر، وتمتد من خمس إلى تسع سنوات.
3. مرحلة المغامرة والبطولة، وتمتد من تسع إلى اثني عشرة سنة.

---

(1) جميل عويضة، القصة في المرحلة الابتدائية الأولى.

وفي هذه المراحل الثلاث، يأتي دور القصة الهادفة الشيّقة التي تستطيع أن تقدم القدوة الحسنة والمعاني النبيلة والخصال الحميدة والتي سرعان ما يمثلها الأطفال عقب قراءة القصة أو سماعها من الآخرين. والأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة، ويضفي عليه تأثيراً، يأخذ بمجامع القلوب.

يمكن أن نميز بين نوعين من القصص من حيث صلتها بالواقع[1]:

1. **القصص الخيالية:** وهي التي لا تمت إلى الواقع بصلة، وعادة ما تأتي على لسان الحيوانات، أو النباتات، أو المردة، أو الغيلان. وتستمد هذه القصة أحداثها وشخوصها من عالم آخر غير عالم الواقع، على الرغم من أن شخوصها يحملون أسماء، ويتحدثون بلغة، ويفكرون بطرائق شبيهة بطرائق تفكير الناس.

ومن الأمثلة على القصص الخيالية: قصة علاء الدين والمصباح السحري وقصص كليلة ودمنة، وقصص ألف ليلة وليلة، وقصة (ملحمة) الإلياذة والأوديسا.

2. **القصص الواقعية:** وهي التي لها مشابه على أرضية الحياة، وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس، وتتناول أشخاصاً عاشوا في وقت معين من الأوقات، وفي مكان محدد من الأماكن، أو تتناول أحداثاً بالفعل الماضي القريب أو البعيد.

من الأمثلة على القصص الواقعية: قصة الهجرة النبوية، وقصة عبقرية بيتهوفن، وقصص عدل عمر بن الخطاب.

ومن المجالات التي تعالجها القصص الواقعية ([2]، [3]):

1. قصص أبطالها من الصغار، وتتناول خبرات الحياة اليومية وما فيها من مشكلات اجتماعية، وأثرها على حياة المجتمع والأفراد.
2. القصص التاريخية، وهي التي تتخذ من أحداث التاريخ أساساً ومحوراً تدور حوله.

ويمكن إبراز أهمية القصة التاريخية في النقاط التالية:

أ. تزويد الطلاب بالكثير من حقائق التاريخ وخاصة فيما يتعلق بآمال من عاشوا في الماضي وبآلامهم.

---

(1) يحيى نبهان، طرائق تدريس الاجتماعيات.

(2) جميل عويضه، التربية الاجتماعية وطرائق تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى.

(3) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

ب. تنمية قدرات الطلاب على فهم فكرة التغير، ومفهوم الاستمرار والتطور.

ج. تنمية الشعور الوطني والقومي. تتميز هذه القصص بأنها تضفي على الوقائع التاريخية أحاسيس نابضة بالحياة، مما يجعلها أكثر استقراراً في الذهن، كما أنها تعكس حياة المجتمعات التي عاش فيها أولئك الأبطال.

3. القصص الجغرافية وتعالج مجالات منها موقف السكان من إحدى الظواهر الطبيعية، كالمطر مثلاً، أو قطع الغابات، ووصف يوم من حياة أسرة تعيش في بيئة من البيئات وبيان أثر الإنسان في البيئة، والكشوف الجغرافية ومغامرات الرحالة المستكشفين، والاكتشافات الحديثة في مجال الفضاء والبحار.

4. القصص الاجتماعية التي تهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع الطالب بقصد التعرف إلى الطرائق المختلفة في التعامل مع بني البشر.

5. القصص الفكاهية، والتي تهدف إلى تقديم المتعة للطالب، وإلى تحديد نشاطهن ومساعدته في أن يضفي على حياته مع زملائه وأسرته لوناً من البهجة والحبور.

الأهمية التربوية للقصة

تزيد القصة من ثروة الطالب اللغوية وتكسبه اتجاهات مرغوباً فيها، وقيماً إنسانية، ومثلاً عليا، وتنمي لديه مهارات التفكير وتتابع الأفكار والاستماع، وتزوده ببعض المفاهيم التاريخية والجغرافية بطريقة غير مباشرة، وتعطيه فكرة عن حياة العصر الذي جرت فيه أحداث القصة والقيم التي سادت فيه، وتستنفر خياله وتوسّع خبراته، وتزوده بالعظات والعبر، والقصة في أثناء سردها تعوّد الأطفال التركيز والانتباه، وهما أمران ضروريان في حياة الطفل التعليمية والاجتماعية على حد سواء.

وفي تمثيل الأطفال للقصة نوع من التعبير الحركي والوجداني الذي يساعد على تعميق فهم القصة والاستماع بها، ونوع من التنفيس عن بعض العواطف والمشاعر المقهورة والمكبوتة في نفوس بعضهم.

والقصة وسيط مؤثر يحوي بين طلباته الزاخر من الرؤى والحكم، مما يساعد على تعديل السلوك الإنساني من وجوه عدّة. وقد أُجريت دراسات عدة، أظهرت الأثر الإيجابي للقصص على تذكر الأطفال مضمون الكثير من القصص التي قدمت لهم وعناصرها. كما أن قراءة القصص تعمل على زيادة ميول الأطفال نحو القراءة بوجه عام، ولها دور كبير في

غرس بعض القيم. ويمكن استغلال القصة في تعليم الطفل القراءة والكتابة والرسم عن طريق استغلال ملكة التقليد والمحاكاة.

معايير اختيار القصة

- أن تكون مرتبطة بالمنهاج، وبموضوع الدرس.
- أن يكون لها هدف تربوي نافع ومفيد يعكس القيم المرغوب غرسها، وكذلك السلوك.
- ألاّ تكون موغلة في الخيال كي لا تنمي عند الطفل في المستقبل تفكيراً بعيداً عن الواقع.
- أن تدور القصة حول نقطة معينة يسهل على الطفل إدراكها.
- أن تكون قليلة المعلومات، وتقتصر على حبكة واحدة مرتبطة بالحوادث.
- أن توحي للطلاب بالسلوك الحميد دون وعظ وإرشاد بطريقة مباشرة.
- أن تحتوي معلومات صحيحة مناسبة للطلاب ومستوى تجاربهم.
- أن تعنى بشرح الظروف البيئية التي كانت مسرحاً لأحداث القصة.
- أن تكون ملبّية لميول الأطفال واستعداداتهم وقدراتهم حتى تكسبهم قدرة على تذوق التراكيب الأدبية الفنية.

شروط استخدام القصة(1)، (2)

1. أن يكون المعلم متقناً لتفاصيل القصة من حيث محتواها وعقدتها، وأن يعرف القيم والاتجاهات والمعاني النبيلة التي تركز عليها القصة.
2. أن يكون قادراً على عرضها بأسلوب سهل وشيّق يجذب انتباه الطلاب.
3. أن يستعمل في سرد القصة الجمل القصيرة حتى ينقل مضمون القصة إلى أذهان السامعين.
4. أن يعبّر بالحركات أو الإشارات أو النبرات الصوتية أو بها جميعاً.
5. أن يتفاعل مع أحداث القصة بحيث يظهر هذا التفاعل على تقاسيم وجهه، وحركات يديه، ونبرات صوته، وجحوظ عينيه.
6. أن يستعمل اللغة العربية الفصيحة ما أمكن في سرد القصة.

---

(1) شكري حامد نُزال، مناه الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها.

(2) سليمان نجم، دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية.

7. أن يقف عند بعض حوادث القصة لحظة، كي يثير اهتمام الطلاب، ويشوّقهم، ويستطيع المعلم تقسيم القصة إلى مواقف بحيث يشكل كل موقف مضموناً مهماً من مضامين القصة يصلح أن يُتوقف عنده.
8. أن يستعين بوسائل الإيضاح البصرية في حال توفرها، لتساعد الطلاب على تخيل القصة، والانتقال إلى جوّها.
9. أن يتجنب إلقاء الأسئلة على الطلاب أثناء سرد القصة، لأن ذلك قد يخرجهم من جو الحلم اللذيذ الذي يعيشونه أثناء سماعهم القصة.
10. أن يثير المعلّم بعضَ الأسئلة بعد أن يقرأ الأطفال القصة، أو بعد أن يسردها هو عليهم، ليعملّ على تنمية مهارة التفكير لديهم.
11. أن يتدرّب المعلم على سرد القصة قبل أن يقصّها على طلابه.
12. الاّ يفرض المعلم أحكامه الخاصة فيما يتعلق بمغزى القصة، وفضائل الشخصيات التي تتحدث عنها القصة، وإنما يفضل ترك هذه الأمور ليستنبطها الطلاب بأنفسهم.
13. أن يناقش المعلم القصة في الختام مع الطلبة، ويسجل عناصرها الرئيسة على اللوح.

عناصر القصة الجيدة([1]، [2])

1. **الفكرة:** يتوقف قبول الطلاب فكرة القصة على طرافتها، وعلى مناسبتها مستوياتهم ودرجة نموّهم، ومجالات اهتمامهم، وخبراتهم السابقة.
2. **الحبكة أو البناء:** تتميز القصة الجيدة ببساطة حبكتها التي تصاغ في ثلاث مراحل هي المقدمة، والعقدة، والحل. وتحوي المقدمة تمهيداً للفكرة، وفيها تعرف الحقائق اللازمة لفهم ما سيأتي لاحقاً، فهي المدخل الذي تتلاحق بعده الحوادث، وينمو الصراع مع نمو الحبكة في القصة حتى يصل العقدة، ثم تبدأ الأمور تتكشف شيئاً فشيئاً وصولاً إلى الحل. في الروايات التاريخية قد لا تتحقق الحبكة بصورة كاملة بسبب طبيعة القصة التاريخية كما في رواية جورجي زيدان "عذراء قريش".
3. **اللغة والأسلوب:** يقتصر مفهوم اللغة هنا على الألفاظ التي يجب أن تكون خفيفة على السمع واللسان، وأن تكون شائعة الاستعمال وسهلة الفهم. أما الأسلوب فيجب أن

(1) جميل عويضة، القصة في المرحلة الابتدائية الأولى.
(2) سليمان نجم، دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية.

يتجنب كاتب القصة ما من شأنه أن يؤدي إلى الغموض، فقد تكون عناصر القصة الفنية مناسبة للطلاب، ولكنها مصاغة بأسلوب صعب يفوق مستواهم اللغوي، فينفرون منها ويعزفون عن قراءتها. ويجب أيضاً أن توضع علامات الترقيم في القصة في مواضعها الصحيحة، وأن تكون العبارات قصيرة حتى يستطيع الطالب أن يلم بمضمونها بسهولة ويسر.

4. **الشخصيات:** تحوي القصص شخصيات مألوفة، وإذا ما فهم الأطفال هذه الشخصيات واقتنعوا بها سيتعاطفون معها. وكلما نجح الكاتب في رسم شخصياته بدقة استطاع أن يجذب الطلاب لهذه الشخصيات، وعن طريق هذا الانجذاب يكتسب الطلاب العديد من المهارات، والاتجاهات، والقيم.

وباختصار، لابد لكل معلّم في البداية من أن يفكر في الهدف من قصته، كأن يكمن الهدف في توضيح مفهوم أو أكثر، مع مراعاة مقدرة الفئة العمرية لطلابه على استيعاب هذه المفاهيم. ففي رياض الأطفال، على سبيل المثال، يجب أن تركز القصص على توضيح مفاهيم، العدد، والحجم، واللون، والأطعمة السليمة، ووظائف الحواس، وأنواع المهن، وما شابه.

وبعد شرح المفاهيم الواردة في القصة يقوم المعلم بسرد القصة محاولاً استعمال العبارات نفسها الواردة في القصة، دون إفراط في استعمال اللغة العامة مع التركيز على الفكرة الرئيسة، مثل: العدل، والحلم، والمغفرة، والأمانة، وإتقان العمل، وطاعة الوالدين، ويحاول المعلم بعد سرد القصة أن يتشف من الطلاب ما قد يكونوا قد اكتسبوا من مفاهيم جديدة.

مثال رقم (1)

من قصص القرآن الكريم (سورة القلم)

قصة أصحاب الجنة

هم أخوة مات أبوهم، وترك لهم بستاناً جميلاً، فيه الكثير من الثمار، وكان هذا الأب صالحاً كريماً، يعطف على الفقراء والمساكين. وبعد موت الأب، ورث أولاده هذا البستان وعاشوا جميعاً في انتظار يوم الحصاد ليبيعوا ويكسبوا من جرّاء البيع أموالاً كثيرةً.

وجاء يوم الحصاد المنتظر، وحرص الأبناء على حرمان الفقراء من ثمار هذا البستان واتفقوا على أن يستيقظوا مبكرين ليجمعوا الثمار والمحصول من بستانهم قبل أن يأتي إليهم

الفقراء والمساكين، فلما وصلوا إلى مكان بستانهم ونظروا حولهم لم يجدوا إلا خراباً ودماراً. لقد تحول بستانهم الجميل إلى أرض ليس فيها زرع. ومن شدة دهشتهم حسبوا أنهم ضلوا الطريق، ولما زال عنهم أثر المفاجأة وتأكدوا من خراب أرضهم وهلاك زرعهم علموا أن الخراب الذي لحق بهم إنما هو عقاب لهم أنزله الله ببستانهم ليلاً. فالله سبحانه – لا يضيع عنده حق الضعيف أبداً، وقد انتقم للفقراء والمساكين.

مثال رقم (2)

قصة ذي القرنين

ذو القرنين عبد من عباد الله الصالحين، أتاه الله الملك، وقد اشتهر بالتقوى، فكان يحكم بين الناس بالعدل، وينصر المظلوم، ويعاقب الظالم، وقد مكّن الله – سبحانه – له في الأرض، فصار ينشر دين الله، ويحقق العدل في مشارق الأرض ومغاربها.

وقد مر ذو القرنين على أقوام ضعفاء، يهجم عليهم قوم يأجوج ومأجوج، فلا يتركون مالاً إلا ويأخذونه، ولا خيراً إلا وينهبونه، ولا زرعاً إلا ويهلكونه، وكانت هجماتهم تتكرر من وقت إلى آخر على هؤلاء القوم البسطاء، الذين لا يستطيعون أن يدفعوا عن أنفسهم الشر، أو يمنعوا ذلك العدوان.

فلما رأوا ذا القرنين، أسرعوا إليه مستنجدين به أن يخلّصهم من أولئك الظالمين، فوافق ذو القرنين على مساعدتهم، ولكنه رفض أن يأخذ منهم أجراً، ليكون عمله خالصاً لوجه الله. وتفحص ذو القرنين المكان بعناية حتى وجد مكاناً بين جبلين، كان يدخل منه يأجوج ومأجوج على هؤلاء القوم، أما بقية الأماكن حول القرية فكانت جبالاً وعرة يصعب تسلّقها أو عبورها.

فهداه تفكيره إلى أن يقيم سداً بين الجبلين، ثم طلب منهم أن يشعلوا النيران ويصهروا فيها الحديد، وعندما فرغ من بناء السد صب عليه النحاس السائل فزاده قوّة وصلابة.

بعد ذلك حاول قوم يأجوج ومأجوج أن يهجموا عليهم كالعادة، ولكنهم فوجئوا بالسد أمامهم، فحاولوا أن يخترقوه أو أن يصعدوا فوقه ولكن محاولاتهم باءت بالفشل، وارتدوا على أعقابهم خائبين.

فرح القوم البسطاء لهذا السد المنيع، وعادوا ينعمون بحياتهم الآمنة مرة أخرى، أما ذو القرنين فقد سعد بتوفيق الله وعونه له.

مثال رقم (3)

قصة تاريخية

طلب أحد حكام بني بويه من ابن سينا أن يعالج ابنه الذي أصابه نوع من الجنون، جعله يتوهم أنه بقرة فامتنع عن الطعام، وصار يمشي على أربع ويخور[1] كالأبقار ويصيح بمن حوله: "اقتلوني! اذبحوني! اطبخوا أكلة لذيذة من لحمي" فأوصى ابن سينا أحد تلاميذه أن يقف على مسمع من هذا الفتى وينادي: "ها هو الجزار قد أقبل إليك" ثم دخل ابن سينا وفي يده سكينٌ كبيرةٌ، وهو يقول: أين هذه البقرة لأذبحها؟ ثم ألقى بالفتى على الأرض، وأوثقه بالحبال، ووضع السكين على عنقه، ثم نهض وهو يقول: "كلا، إنها بقرة عجفاء[2] لا تساوي مؤونة الذبح! اتركوها حتى تعلف وتسمن...."

فكان هذا هو العلاج المطلوب لأن الفتى المجنون قد امتنع عن الطعام، فزاده نقص التغذية هزالاً على هزال وخبالاً على خبال، فلما أكل ما ينفعه ويغذيه عاد إليه العقل مع الصحة والاعتدال.

(1) الخوار: صوت البقرة.

(2) عجفاء تعني هزيلة وضعيفة من قلة الطعام.

المسرَحَة Dramatization

المسرَحَة كلمة مؤداها إحياء المواد الدراسية وتجسيدها على شكل مسرحي يعتمد على شخصيات تنبض بالحركة والحياة. تخرج من جمود الحروف المكتوبة على صفحات الكتب[1].

تقوم مسرحة الدراسات الاجتماعية على أساس فعالية الطالب ومشاركته بشكل إيجابي في عملية التعليم، ومخاطبة حاستي السمع والبصر من خلال المواقف التمثيلية المختلفة، وتحويل الأحداث التاريخية والمواقف الاجتماعية المختلفة إلى وقائع حية ملموسة يتم التعبير عنها درامياً.

وتقوم مسرحة الدراسات الاجتماعية أيضاً على استغلال حب الطالب للعب والنشاط وارتباط المعلومات بخبرة مباشرة في إطار تمثلي مرئي.

وفي مسرحة المادة الدرامية يتحول النص الذي بين دفتي الكتاب إلى نص تمثيلي في هيئة صوت وصورة أو مشهد صامت، مما يسهل وصول المعلومة إلى ذهن المتلقي بأسلوب شيّق.

والمواقف القابلة للمسرحة في مناهج الدراسات الاجتماعية كثيرة، وتختلف من مادة لأخرى من حيث الكم.

وتعتبر التربية المسرحية في عصرنا هذا من أحدث طرق التربية، فهي ذات أثر فعّال في إعداد النشء من حيث تكوين الشخصية السويّة بأبعادها المختلفة.

إن فكرة استخدام المسرحة في التعليم تعد بمثابة تطبيق للفلسفة الحديثة في التربية التي تهدف إلى تحقيق التعليم إلى جانب إعادة روح المتعة والسرور والبهجة إلى العملية التعليمية.

والكلمة العربية «مسرحية» تعني كلمة "Drama" اليونانية الأصل، وكلمة دراما معناها الحرفي "عمل قام به"، والدراما عمل نثري ممسرح ومعد للتمثيل يدور حول أشخاص وأحداث في زمان معين، ومكان معين.

لقد فطن رجال التربية وعلماؤها منذ قديم الزمان إلى أهمية التمثيل في غرس الفضائل ونضج المَلَكَات وزيادة المعرفة. ومن أقدم المسارح التي عرفها التاريخ مسرح "صوفوكليس" الإغريقي، ومن أقدم المسرحيات التي عرفها التاريخ مسرحية "انتصار حورس" الفرعونية. وفي العصور الوسطى استخدم المسرح لتبسيط مفاهيم الديانة المسيحية للعامة من الناس. وفي أوائل القرن العشرين لمع اسم "كولد ول كول" البريطاني الذي نادى باستعمال المسرح المدرسي وسيلةً في تدريس المواد الدراسية.

---

(1) إمام مختار حميده ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

ويعتبر المسرح المدرسي مدخلاً فعّالاً في توصيل الأفكار والمعلومات إلى الطلاب بسهولة ويسر. فالطالب الذي يشاهد حدثاً تاريخياً معّيناً من خلال مسرحية، سوف يتفهم هذا الحدث ويستقر في ذاكرته مدة طويلة، وسوف يكون تأثير المسرح المدرسي أكثر قوة عندما يمثّل الطالب ذاته أحد شخصيات هذا الحدث من خلال لعبه لدور معيّن.

ويهدف المسرح المدرسي إلى خدمة المناهج الدراسية بشكل عام، وتحسين طرق التدريس، وتقريب الموضوعات إلى أذهان الطلاب وتوعيتهم بمشكلات المجتمع، وتدريب الطلاب على العمل التعاوني، وتخفيف حدة التوتر النفسي، وعلاج بعض حالات الانطواء والخجل، أو الكشف عن قدرات الطلاب ومواهبهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وتنمية بعض الاتجاهات المرغوب فيها اجتماعياً، وتثمين بعض القيم الدينية والاجتماعية، وتنمية مهارات الاتصال، والترويح عن النفس. كما يتيح المسرح المدرسي الفرصة ليجرب الطالب مواقف الحياة المختلفة ويضع حلولاً لها ويحاول التكيف معها. ويعمل المسرح المدرسي على إثراء قاموس المتعلّم اللغوي، وتنمية الحس النقدي، وترسيخ المادة في الذهن، وتنمية قدرات الإلقاء والخطابة، وعدم الخوف من مواجهة الجمهور، وممارسة الحياة الاجتماعية مع الآخرين من خلال الأدوار التي يقوم بها الطلاب لشخصيات تنتمي إلى كافة فئات المجتمع.

وبالإضافة إلى تقديم العروض المسرحية التقليدية ذات الصلة بالموضوعات التاريخية والاجتماعية والدينية، فإنه يمكن التفكير بجدية وموضوعية في تجربة مسرحة بعض المناهج وجعلها أكثر ارتباطاً بما يدرسه الطلاب من مواد مختلفة، مع الحفاظ على مقومات النص المسرحي من بناء درامي وحبكة وحوار وشخصيات.

ومن القواعد التي تقوم عليها عملية صياغة المواد الدراسية في قوالب مسرحية اختيار المادة العلمية أو التاريخية، شرط أن تكون ضمن المنهج المقرر على الطلاب، مع مراعاة البساطة في تجسيد العرض المسرحي.

ويمكن إيجاد مسرح بسيط في كل مدرسة، وتحويل المواد إلى درس ممسرح وإنشاء مكتبة تسجيلية لهذه العروض المسرحية. كما يمكن ممارسة التمثيل في فناء أو حديقة المدرسة أو حجرة الدراسة. وتعتبر حجرة الدراسة أنسب الأماكن لممارسة التمثيل. ولابد أن نُحبّب هذا المكان للطالب بتقديم دروس ممسرحة بداخله. ولا يحتاج التمثيل داخل حجرة الصف إلى تكاليف مادية من حيث استغلال الأثاث والمقاعد الموجود في حجرة الدرس لتكوين ما يشبه الديكور بشكل مبسّط وسريع في الوقت نفسه.

وهناك أربعة أنواع من المسرحيات يستطيع المعلم أن يستخدم منها ما يوافق حاجته. وهذه الأنواع هي:

1. **المأساة أو التراجيديا Tragedy**: وتتسم بأنها ذات نهاية محزنة.
2. **الملهاة أو الكوميديا Comedy**: وتهدف إلى إثارة الضحك.
3. **المشجاة أو الميلودراما Melodrama**: وهي نوع من المسرحية تعرض المأساة بأسلوب مبالغ فيه.
4. **المهزلة Farce**: وهي نوع من الملهاة، وتهدف إلى إثارة الضحك بمؤثرات مبالغ فيها.

وعادة ما تتكون المسرحية من عناصر هي الحادثة أو القصة التي تتضمنها المسرحية أو الشخوص، والفكرة أو مجموعة الأفكار، والزمان، والمكان، والبناء، والحوار.

ومن أسس المسرحية مراعاة سن المتعلمين، والتركيز على الحدث، وتنويع الإيقاع وتمشي الأحداث والشخصيات مع قوانين الطبيعة، ومناسبة الحوار للمواقف والأحداث.

وعلى المعلم عند استخدامه المسرح المدرسي مدخلاً لتدريس الدراسات الاجتماعية، أن يقدم الحوار الدرامي في ثوب قشيب وبعيدٍ كل البعد عن الابتذال، وأن تكون الفكرة المتداولة واضحة، وأن يراعي المستوى الثقافي والذهني للمتعلمين، وأن يحرص على عدم الإخلال بعناصر الدرس وأهدافه، وأن يكون هدفه الجمع بين جانبي الترفيه وإيصال المعرفة وتعزيز السلوك الحسن ومقاومة السلوك الرديء، وتنمية قدرات الطالب في استخدام اللغة العربية والإلقاء السليم.

كفايات تطبيق الدرس الممسرح

1. دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية لتحديد الموضوعات التي يمكن تحويلها إلى تمثيليات.
2. تهيئة المواد الضرورية والتعرف على التسهيلات المدرسية المتاحة والإمكانيات الموجودة في البيئة المحلية.
3. تهيئة الطلاب للتمثيل ولعب الأدوار، وإثارة حماسهم، ودافعيتهم.
4. كتابة أسماء الشخصيات والأدوار على اللوح.
5. توزيع الأدوار على الطلاب وفقاً لقدراتهم ورغباتهم.
6. إتاحة الفرص لمشاركة الطلبة الذين يعانون من الخجل والانطواء.

7. الحزم في التحكم في الفصل طوال وقت التمثيلية.
8. تنظيم غرفة الصف وإعدادها لتكون مسرحاً للتمثيلية.
9. توجيه الطلاب أثناء التمثيل دونما أي انفعال.
10. ملاحظة ردود فعل المشاهدين أثناء التمثيلية.
11. توجيه بعض الأسئلة للطلبة عقب الانتهاء من التمثيلية.
12. استخلاص العبر والدروس من خلال المناقشة.

من أهم الصعوبات التي تواجه المسرح المدرسي:

1. قلة الإمكانات المادية في بعض المدارس.
2. عدم وجود مسرح مدرسي في معظم المدارس.
3. عدم وعي، أو اقتناع، بعض المعلمين بأهمية استخدام المسرح المدرسي في تدريس الدراسات الاجتماعية.
4. عدم توفر الكفايات المدرسية والفنية اللازمة لاستخدام مدخل مسرحة المناهج لدى معظم معلمي الدراسات الاجتماعية.
5. عدم اهتمام برامج التدريب أثناء الخدمة بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام مدخل مسرحة المناهج.
6. كثرة عدد الطلاب داخل حجرة الدراسة، بحيث لا يتيح للمعلم فرصة تطبيق مدخل مسرحة المناهج.
7. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، مما يجعله يجد صعوبة في توفير الوقت لتخطيط الدرس وتنفيذه باستخدام مدخل المسرحة.

استخدام المهارات المسرحية في الفصل

يمتلك بعض المعلمين فعلاً صفات مشابهة لممثلين قديرين ومقنعين بما يفعلونه. فبعض المعلمين يعرفون غريزياً كيف يستخدمون مهارات التمثيل لجذب اهتمام الطلاب لإدراكهم بتأثير الأساليب المسرحية على الطلاب.

ولعل الوقت مناسب لنا لتبني مهارات مسرحية مختلفة لكسب انتباه طلابنا واهتمامهم ولتوصيل معلوماتنا بفاعلية. هذه المهارات المسرحية تتضمن لغة الجسد، وتعديل نغمة الصوت، ولعب الأدوار، والارتجال.

لغة الجسد Body Language

يمكن لجميع المعلمين استعمال لغة جسد ملائمة لخلق جو مرغوب فيه داخل الصف الدراسي، من مثل:

- المبالغة في الحركات عند شرح شيء لطلاب الفصل للتأكيد على نقطة هامة.
- المشي تجاه الطالب الذي يتحدث حتى ولو كان المشي مجرد خطوة واحدة أو خطوتين. لأن هذا الأمر له تأثير إيجابي على الطلاب من حيث رفع تقديرهم الذاتي.
- الاستجابة بالابتسامة وإيماء الرأس عندما يوجّه الطالب حديثه إلى المعلم.
- النظر إلى وجه الطالب (Eye Contact) عندما تحصل محادثة بين المعلم والطالب.
- تجنب لغة الجسد المغلقة مثل تكتيف الأذرع أو النظر على أوراق ليست لها علاقة بموضوع الدرس.

تعديل الصوت Voice tune

يحتاج المعلم إلى استخدام صوته بشكل مناسب في مواقف متنوعة مثل التعليق على قصة أو إعطاء شخصية لهجة مميزة. إن المعلمين المتميزين يظهرون اختلافات في الدرجات الصوتية من أجل إيصال نقطة، أو من أجل التواصل بفعالية أكبر. فالصوت المنخفض أحادي النغمة لا يجلب انتباه الطلاب.

من المفيد اتباع ما يلي:

- قراءة الدرس بصوت عالٍ، وبخاصة النصوص والأشعار، لأن التفاوت في الصوت يعطي للنص أو للشعر معنىً أوضح.
- تسجيل المعلم صوته وهو في بيته بمختلف طبقاته على مسجل صوت، ليتعرف على تحكمه بطبقات صوته.
- العديد من المعلمين يؤذون أصواتهم عند محاولاتهم منافسة أصوات الطلاب داخل الصّف، لذلك عليهم أن يتعلموا الإصغاء إلى إشارات ترسلها لهم أصواتهم، حتى يتخذوا الخطوات الضرورية لتجنب الإضرار بإحدى أهم أدوات تدريسهم. فالعديد من المعلمين يصابون بحلق مجهد مع نهاية اليوم الدراسي، أو الفصل الدراسي، وفي ذلك مخاطرة وظيفية يمكن تجنبها. ومن الممكن توفير الصوت كلما أمكن ذلك، إما بشرب السوائل من وقت لآخر، وبإعطاء فرصة للطلاب كي يشاركوا، أو باستخدام الوسائل التعليمية، أو بإجراء تمارين استرخاء للصوت.

لعب الأدوار Role – Playing

الدور الأكثر وضوحاً الذي يلعبه المعلم كل يوم هو دور المعلّم أو الملقن إلاّ أن هناك أدواراً أخرى يستطيع المعلم لعبها مثل:

- تقديم قصة أو لعب شخصية ضمن قصة مما يثير اهتمام الطلاب.
- القيام بدور شخصية تاريخية تكن مستضافة من قبل الطلاب.

الارتجال Improvisation

إن الممثلين القديرين يرتجلون بشكل مثير للإعجاب، حيث يكون من المستحيل معرفة أنهم يرتجلون. وبشكل مشابه فإن المعلمين الفعّالين يمكنهم الارتجال جيداً، لدرجة أنهم دائماً يبدون أنهم يعرفون تماماً ما يفعلونه، ويبدو كل شيء وكأنه قد خطط له بدقة ومهارة. ويُحضر المعلمون أفكاراً مثيرة إلى الفصل، ويستخدمون الفكاهة للمساعدة في تحقيق توافق مع طلبتهم، وكذلك تحقيق توافق مع طلبتهم، وكذلك لتنفيس بعض المواقف المتأزمة، والتعامل مع اللحظات الصعبة،إلا أن الارتجال الصفي الجيد لا يعني أن يكون المعلم مضحكاً بطريقة جنونية أو منفعلاً، بل يعني القدرة على الظهور طبيعياً واثقاً في جميع الأحوال.

والتمثيل تقليد سلوكي لموقف أو حادثة في الحياة العملية. والتمثيل نقل للواقع أو تشبيه به، وهو جهد يبذل من خلال الحركات والأصوات لنقل فكرة وتجسيد مفهوم أو رسالة.

ومنذ بداية الخلق تعلّم الإنسان من خلال التقليد، وذلك عندما قلد قابيل، أحد أبناء سيدنا آدم – عليه السلام –، الغرابَ في كيفية دفن أخيه هابيل. قال تعالى: ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِي سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِيَ سَوْءَةَ أَخِي ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ ﴾[المائدة: 31].

يتوقف مدى نجاح التمثيل في تحقيق أهدافه على مدى فهم الطالب للدور المنوط به، وتقمصه للحادثة أو الشخصية بجميع أبعادها، ويعبر عنها باللغة، والحركة، والصوت. بشكل دقيق. ومن عناصر نجاح عملية التمثيل: الممثل، والقصّة، والإخراج، والديكور. والموسيقى المصاحبة، وسهولة الحوار، وسلاسته، والملابس، واتفاق لغة الحوار مع لغة الجمهور.

كل المعلمين يستخدمون مهارة التمثيل في الصف، وذلك من خلال:

1. الحركة أثناء شرح المادة.
2. التغيير في نبرات الصوت.
3. المشي نحو الشخص المتعلم.
4. التفاعل مع الطالب المتكلّم.
5. النقاش مع مجموعة الطلبة.

ويعد التاريخ من أغنى الدراسات الاجتماعية بالمواقف المسرحية، لأنه يزخر بالحوادث والشخصيات التي تعتبر مادة دراسية خصبة يمكن مسرحتها. ومن خلال مسرحة مادة التاريخ يتعرف الطالب على الأزياء الشعبية، والحرف، والصناعات اليدوية، والعادات والتقاليد السائدة في ذلك الزمان. وتدريس التاريخ لابد أن يقوم على الآثار الواقعية، وأن يكون تصويرياً، ويبث الحيوية في أحداثه.

ويمكن أن تقدم مادة التاريخ بشكل درامي أو مسرحي، ولكن ليس معنى ذلك أن يتم تدريس كل محتوى منهج التاريخ بطريقة المسرحة، لأن تنوّع خبرات المحتوى يستلزم بالضرورة تنوع طرائق وأساليب التدريس.

شروط استخدام التمثيلية(1)

1. أن تكون للتمثيلية أهداف واضحة ومحددة.
2. أن تكون التمثيلية معدّة مسبقاً، حتى لا تحصل أخطاء أثناء أداء الطلاب لأدوارهم.
3. ألا تستغرق وقتاً طويلاً حتى لا يمل المشاهدون.
4. أن يشترك فيها أكبر عدد ممكن من الطلاب حتى تتاح الفرصة لإظهار مواهب العديد منهم.
5. أن يتم توفير اللوازم الضرورية للتمثيلية، مثل: المؤثرات الصوتية، والإضاءة، والديكور، والملابس، وغير ذلك.
6. أن يتم التأكيد على ألاّ يخرج الطلبة عن النص المحدد لكل منهم، حتى يتم تحقيق الهدف المرغوب فيه.
7. أن يحرص المعلم على عدم الإخلال بعناصر الدرس وأهدافه السلوكية والمعرفية.
8. أن يراعي المعلم المستوى الثقافي والذهني للطلبة داخل الفصل.

(1) محمد بن أحمد آل عبد الرحمن، مسرحة المناهج.

ومن الموضوعات التاريخية التي يمكن مسرحتها[1]

1. **شخصيات تاريخية**: تدور الأحداث حول قصص كفاح الشخصيات، مع التركيز على ما قدموه من خدمات وأعمال بطولية، أمثال: خالد بن الوليد، وأحمد عرابي.
2. **أحداث تاريخية**: وهي أحداث كان لها تأثير قوي على مجريات الأمور، ومن أمثلتها بيعة سقيفة بني ساعدة، عند اختيار المسلمين لأبي بكر الصديق خليفة، بعد وفاة الرسول ﷺ.
3. **معارك حربية**: تبرز المعارك الحربية بطولات الأجداد، وتغذي الشعور القومي، مثل معركة اليرموك، ومعركة عين جالوت.
4. **مفاهيم مجرّدة**: مفاهيم مجردة يصعب على الطلاب فهمها، وبخاصة في المرحلة الأساسية، مثل التعصّب العنصري، والديمقراطية.
5. **شخصيات مجتمعية**: شخصيات مجتمعية تقدم وظيفة اجتماعية معينة، مثل: رجل الشرطة، ومدير الوحدة الصحية.
6. **قصص أو مواقف معينة**: توضح القصص أو المواقف بعض أوجه التطور الذي حققه الإنسان على مر العصور في المجالات المختلفة، كأن يتم إجراء حوار بين شخصيتين من عصرين مختلفين أحدهما العصر الجاهلين والآخر صدر الإسلام، ويدور الحوار حول جانب معين يختاره المعلم كالحياة الدينية، أو الاقتصادية، أو غير ذلك.
7. **بيئات ومجتمعات**: هناك بيئات ومجتمعات محلية أو عالمية لها طابع خاص ومميز، وذلك من خلال مقابلة بين صديقين حضر كل منهما من منطقة جغرافية معينة فيحدّث صاحبه عن ميزاتها ويحاول أن يقنع الآخر بزيارتها.

انماط النشاط المسرحي

1. **لعب الأدوار Role Playing**

لعب الأدوار هو تقمص الطالب لشخصية غير شخصيته، سواء أكانت هذه الشخصية خيالية أم واقعية، وهو تكتيك تعليمي يقوم فيه الطلاب بتوزيع الأدوار فيما بينهم وأدائها بتلقائية، بغرض توضيح مواقف معينة لتحقيق مزيد من الفهم لها.

---

(1) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

وتتمثل وظيفة لعب الأدوار في تعلم الطفل بوجود شيء اسمه الدور في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن هذا الدور أو تلك الأدوار قابلة للتغير، وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الآخرين. بمعنى أن مفهوم الدور لا يتحدد إلا في ضوء نسيج العلاقات الاجتماعية.

ويرمز لعب الأدوار إلى التمثيل التلقائي للمواقف التي تحتوي على العلاقات الإنسانية، وتهدف إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية. ومن المزايا الأساسية للعب الأدوار، قدرتها على إبراز صورة حقيقية للسلوك والعلاقات الإنسانية بعيداً عن الكلمة المكتوبة. ويعد لعب الأدوار من أكثر النشاطات فاعلية، عندما يستخدم الشخص أدواراً غير نمطية وغير معروفة، لأنه يكتشف من خلال لعب الأدوار أشياء لا يعرفها.

ويتكون أسلوب لعب الأدوار من الدور والسلوك المتصل به والموقف الذي يؤدى فيه، إضافة إلى شخصية المتعلم وقدرته على تقمص الدور. ويعزز هذا الأسلوب ما تعلمه الطالب، ويثريه ويعطيه فرصة مناسبة للمراجعة الهادفة، ويساهم في توفير أجواء منافسة صحية.

ويستند أسلوب لعب الأدوار في التعليم على عدة مبادئ أهمها: التعلم عن طريق العمل، والخبرة المباشرة، والتعبير عن المشاعر المستترة بأسلوب مشروع، والتكامل بين الجوانب العقلية والنفسية والحركية، وتقمص الأدوار وتوفير جو محبب للمتعلمين.

قد يعمل عنصر المنافسة على تعزيز بعض الطلاب، ويحبط بعضهم الآخر إن لم يؤخذ بالاعتبار تكافؤ الفريقين من اللاعبين سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أم الجماعة.

ويقترح شافتلز Shaftels عشر خطوات يتكون منها نشاط لعب الأدوار. وهذه هي:

1. تهيئة المجموعة أو تحضيرها نفسياً.
2. تحديد المشكلة.
3. اختيار المشاركين، وتوزيع الأدوار.
4. تهيئة المسرح أو المكان.
5. إعداد المراقبين أو المشاهدين، وإثارة الدافعية لدى الطلاب المشاركين في التمثيل.
6. التمثيل أو الأداء.
7. المناقشة والتقويم.
8. إعادة التمثيل أو الأداء.
9. المناقشة والتقويم (للمرة الثانية).
10. مشاركة الخبرات والتعميم.

ولكل من هذه الخطوات هدف خاص تسهم به في إغناء النشاط التعليمي، وبلورة فكرته الأساسية.

2. الألعاب التعليمية Instructional Games

اللعبة التعليمية نشاط يقوم به المشاركون حسب قوانين موضوعة سلفاً تختلف عن تلك الموجود في الواقع، وذلك للوصول إلى هدف يتحدى جهودهم. ولكي تتحدى اللعبة اللاعبين يجب أن تبلغ نسبة احتمال تحقيق الأهداف حوالي 50٪، لأن الأهداف السهلة أو الصعبة تقلل دافعية اللاعبين على الاستمرار في اللعب. وتتألف عناصر اللعبة التعليمية من مجموعة من اللاعبين، ومن بعدين: مكاني وزمني، وأنظمة وقوانين تحكم اللعبة.

والألعاب التعليمية ليست أنشطة استجمامية، بل هي أنشطة صممت لتحقيق أهدف تعليمية، تهدف إلى إحداث تعلم فاعل. وتعتبر رديفاً للأشياء الحقيقية، أو يمكن تسميتها بالبيئة المعدّلة، ذلك أن هذه الألعاب هي تقليد أو تمثيل لشيء واقعي. ويستطيع المتعلم توظيف الألعاب بما يتناسب مع طبيعة مادته الدراسية.

يرى بياجيه أن هدف الألعاب التعليمية هو إنماء العقل عند الطفل وتسهيل محتوى التعلم وفهمه. والألعاب عبارة عن بعض الأنشطة التي يمكنها تحقيق المتعة إلى حد ما، وتعتمد على المنافسة بين اللاعبين لتحقيق أهداف معينة مع الالتزام بقواعد محددة.

ويعد اللعب وسيطاً تربوياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، والألعاب التعليمية، متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها، تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم عملية التعلم[1]، واللعبة بكونها نشاطاً أو مجموعة من الأنشطة، يمارسها الفرد أو الجماعة يجب أن تتوفر فيها العناصر التالية: الأدوار Roles، والقواعد والقوانين Rules، والأهداف Goals، والطقوس (الروح الرياضية) Rituals، واللغة Language، والقيمة أو المعيار Value.

ومن معايير اختيار اللعبة[2]:

- الأهداف التربوية التي تحققها.
- الأمن والسلامة.
- تناسب الألعاب مع أعمار الطلاب، ونموهم الجسمي والعقلي.

---

(1) عفاف اللبابيدي ورفيقها، سيكولوجية اللعب.

(2) عبد الجواد فائق الطيطي، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق.

- مراعاة الفروق الجنسية.
- مناسبة ثمن اللعبة لمستويات الطلاب الاقتصادية.
- القابلية للاستخدام المتكرر.
- القدرة على جلب مشاعر السرور والبهجة والاستمتاع.

يستخدم اللعب مدخلاً للتشخيص الإكلنيكي، وطريقة لدراسة شخصية الطفل، ففي مواقف اللعب يكون الطفل على سجيته، وتتكشف تلقائياً رغباته المكبوتة واتجاهاته. ويكشف اللعب عن مدى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، فالطفل الذي يتردد في اللعب يعاني من توافق سيء، ويميل إلى الانطواء، ويعجز عن مواجهة الجماعة.

ويعتبر علماء التحليل النفسي من أوائل العلماء الذين اهتموا باللعب وسيلة للتخفيف عن مشاعر القلق والتوترات التي تخلقها الضغوط، والاحباطات. ويساعد اللعب على التنفيس الانفعالي، ويساعد على الاستبصار والتسامي. وباللعب يتم التوفيق بين الواقع وبين الخيال، وبين الإمكانات وبين القدرات. ومن خلال اللعب يبدأ الطفل في إشباع نزعته إلى الحياة الاجتماعية مع الكبار، فيكسب الكثير من المعلومات والمهارات ويتشرب اتجاهات معينة نحو الذات ونحو الآخرين.

يرى جان بياجيه (1896-1980) أن اللعب، والتقليد، والمحاكاة، جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء. فالطفل في رأي بياجيه ليس رجلاً صغيراً، بل إنه يمر بعدة مراحل عقلية، لكل مرحلة سماتها النمائية المميزة، بمعنى أن نمط التفكير في كل مرحلة يختلف عنه في مرحلة أخرى. ولكل مرحلة تفكير أنماط من اللعب خاصة بها، ويشكل نمط اللعب في كل مرحلة أساس التطور المعرفي أو العقلي.

جعل فريدريك فروبل (1782-1852) رياض الأطفال تقوم على اللعب. وكان محور فكرته أن اللعب فرصة طيّبة لنشاط تعليمي منتج. كذلك قامت ماريا منتسوري (1870-1952) بإقامة بيوت للأطفال يتعلم فيها الطفل القراءة والكتابة والعد عن طريق اللعب، ويكتسب من خلال اللعب الكثير من المعارف والحقائق.

وعليه، فإن للعب أهميةً في إنماء الطفل، بدنياً، وحركياً، ومعرفياً، وعقلياً، ولغوياً، واجتماعياً، وخلقياً. وللعب أهمية إكلينيكية أو عيادية، وأهمية علاجية حين تحدث عملية تفريغ أو تصريف للتراكمات الانفعالية السلبية في حياة الطفل.

واللعب حاجة وحق من حقوق الطفل والإنسان، ويجب عدم إجبار الطفل على التعامل مع ألعاب ونشاطات لا يتوفر عنده لممارستها الحد الأدنى من النضج، أو التدريب، أو الرغبة.

ويتلخص دور المعلم في أسلوب التعلم باللعب في إجراء دراسة للألعاب المتوافرة في بيئة الطالب، والتخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب لخدمة الأهداف التربوية، وتوضيح قواعد اللعبة للطلاب، وترتيب المجموعات، وتحديد الأدوار لكل طالب، وتقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف المتوخاة.

3. المحاكاة/ المشابهة Simulation

المحاكاة نوع من لعب الأدوار، يتصرف الطلاب فيه وكأنهم في مجريات الحياة الواقعية، في محاولة لتحقيق أهداف ضمن قواعد وقوانين محددة. ويحاكي الطلاب مواقف الحياة، والقيم الحقيقية، ومن خلال تقديم البدائل المماثلة. بغرض توضيح المواقف الأكثر تعقيداً[1].

ويصمم المعلّم موقفاً يتشابه في أمور هامة مع الظاهرة موضوع الدراسة، ويعين أدواراً للطلاب، ويعتمد القواعد التي تسمح لهم ليخبروا الموضوع بأنفسهم.

والمحاكاة تبسيط تجريدي أو إيضاحي لموقف حقيقي يُسند لكل مشارك فيه دورٌ معينٌ، بغرض حل المشكلات واتخاذ قرارات، واكتساب مهارات[2]، وتقوم على توافر الظروف المشابهة للموقف الأصلي. وتعمل المحاكاة على تقديم خبرات عملية تحاكي الواقع وتوفر الأمن والسلامة، وتقلل من الوقت اللازم لاكتساب المهارة. وتوفر المحاكاة للطالب تدريباً حقيقياً دون التعرض للأخطار أو للأعباء المالية الباهظة التي يمكن أن يتكبدها المتدرب فيما لو قام بهذا التدريب على أرض الواقع.

وفي المحاكاة لا يتقمص الطلاب شخصيات الآخرين، فأدوارهم التي يؤدونها تتحدد بردات فعلهم الخاصة تجاه التحديات التي يوفرها الموقف التعليمي.

4. مسرح العرائس/ الدمى Puppets & Marionettes

في هذا المسرح تستعمل العرائس (الدمى) في التمثيل وبخاصة دمى القفاز، التي يلبسها الممثل في يده، ويحركها بطريقته الخاصة، حسب المفهوم الذي يقصه على الجمهور. والدمى مواد غير حية، تصبح فجأة وكأن لها خصائص الأحياء، عندما يقوم فرد ما بتشغيلها أو اللعب

(1) عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.

(2) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.

بها. والدمى تساعد المتعلم على تقمص الشخصية التي يلعب دورها، والشخص الذي يقوم بتشغيلها لا يشاهده الجمهور. وتشد الدمى اهتمام الطلاب الصغار وتوفر فرصة جيدة لمشاركتهم الفاعلة. ويكثر استخدام هذا النوع من التمثيل في مرحلتي رياض الأطفال والحلقة الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي.

ويقوم مسرح الدمى على بعث الحياة في الدمية، هذه الحياة تسحر الأطفال والكبار على حد سواء. وقد لعبت العرائس/ الدمى دوراً كبيراً في الحياة الاجتماعية والدينية قديماً، حيث عبدها المصريون القدامى.

ومن مجالات استخدام الدمى في التعليم سرد القصص، والأحداث التاريخية، وبيان بعض العادات السلوكية المرغوب فيها. وهناك أنواع كثيرة من الدمى التعليمية منها دمى اليد أو القفاز، ودمى الأسلاك والخيوط.

وتأتي دمى اليد أو القفاز على شكل كم الثوب، ولها رأس وذراعان بحيث يدخل المستخدم بها يده داخل هذا الكم، ويضع أصابعه في أماكن الرأس والذراعين بحيث يتحكم في حركتها. وفيها يتحرك رأس الدمية بوساطة الأصبع السبابة، بينما يحرك الإبهام والوسطى ذراعي الدمية.

أما عرائس الخيوط فهي عبارة عن دمية، بشكل من أشكال الحيوان أو الإنسان، تتصل أجزاؤها بواسطة خيوط، تتراوح بين خيط واحد إلى أربعين، وكلما زادت الخيوط كلما كانت الحركات أكثر إقناعاً[1]. ومن أشهر الأعمال التي تم إنجازها بواسطة عرائس الخيوط: أوبريت الليلة الكبيرة الذي قام بتلحينه الفنان سيد مكّاوي في جمهورية مصر العربية.

والعرائس عبارة عن نماذج مجسّمة تمثل إنساناً أو حيواناً بصورة مبسّطة، ومبالغ في بعض تفاصيلها، وتُستغل في التعبير عن قصص مستمدة من الفولكلور القديم أو الحديث[2].

وتأتي العرائس بأشكال ومقاسات وأحجام مختلفة، ويصاحبها التعليق المباشر، كما يمكن استخدام التسجيلات الصوتية إلى جانب مؤثرات صوتية، ويمكن استخدام الإضاءة الطبيعية أو الصناعية.

---

(1) محمد بن أحمد آل عبد الرحمن، مسرحة المناهج.

(2) المرجع السابق.

وتتميز العرائس والدمى بسهولة إنتاجها في المدارس لتوفر موادها الأولية، وتستغل لشرح فكرة أو تبسيط موضوع غالباً ما يكون محبباً إلى نفوس الطلاب الصغار.

5. تمثيل المشكلات الاجتماعية Sociodrama

السوسيودراما عملية تعليمية تربوية يمكن توظيفها بحيث تناسب الاحتياجات المتغيرة لمختلف الأفراد في المجتمع، وتهدف إلى تزويد المتعلم بأفكار جديدة عن الاستجابات الممكنة للمواقف الاجتماعية.

تتعلق موضوعات السوسيودراما بالمشكلات الاجتماعية، التي تعتمد على استخدام الجماعة لفحص ومناقشة ودراسة مشكلة معينة للوصول إلى حلول متعددة وجديدة لتلك المشكلة، وتعتمد السوسيودراما على المشكلات الحياتية التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية وعلى المشكلات اليومية العامة التي تهم المجتمع ككل مثل: الأمية، والبطالة، وانتشار الجريمة.

6. التمثيلية الصامتة/ التمثيل الإيمائي Pantomime

التمثيل الصامت هو القدرة على التعبير عن الأحاسيس والأفكار، عن طريق الاتصال بالحركة بدلاً من الكلام مع إمكانية تشغيل الموسيقى. ويعتمد التمثيل الصامت بالدرجة الأولى على الإيحاء والإبهام، والرمز، وحركات عضلات الجسم، وتعبيراته. ويمكن أن تعتمد الشخصية الصامتة على شخصية واحدة، ويقوم بتمثيلها طالب واحد في الفصل.

ويتم التمثيل الصامت عن طريق الحركات دون استخدام عنصر الصوت. ومن الأمثلة على هذا النمط من التمثيل أن يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يقوم بدور رجل يركب سيارته ويتوجه إلى عمله. ولكنه لم يضع حزام الأمان أثناء قيادته السيارة، ثم إنه يتجاوز السيارات الأخرى ويقطع الإشارة الضوئية وهي حمراء، فيوقفه شرطي السير ويخالفه.

7. تمثيل الدور التلقائي Improvised Acting

يحتاج هذا النوع من التمثيل إلى تصوّر مسبق من المعلم في اختيار المواقف التلقائية التي تنمي خيال الطلبة، ويظهر مهارتهم في التصرف إزاء المواقف الطارئة.

ومن الأمثلة على هذا النوع من التمثيل أن يطلب المعلم من أحد الطلبة أن يقوم بدور قاضٍ، يحاكم سائقاً متهوراً يقود سيارته بسرعة جنونية.

المصادر والنصوص الأصلية Original Texts and Resources

يساعد تدريس الدراسات الاجتماعية، باستخدام المصادر الأصلية، على إحياء المادة، والتغلب على بعدي الزمان والمكان فيها، وبالتالي يشعر الطلاب أنهم يدرسون حقائق وأحداثاً واقعية، بحيث يمكن أن تجيب عن بعض الأسئلة التي تمثل شكوكاً لدى الطلاب حول صحة ما يدرسونه.

يقصد بالمصادر الأصلية جميع الآثار التي تخلفت عن الماضي الإنساني، والتي توجد في أشكال شتى. هي مصادر معاصرة للحدث أو الشخص، وهي بالتالي أقرب ما تكون للواقع.

والمصادر الأصلية إما أن تكون مخلّفات مادية مباشرة مثل: القصور، والمساجد والكنائس، وإما نقشاً أو تعبيراً غير مباشر مثل الكتابات على جدران المقابر، أو داخل أروقة المعابد. وقد تكون ذكرياتٍ شخصيةً لحوادث شهدها صاحب الذكريات، أو نصوصاً لمعاهدات وقرارات دولية، ووثائق رسمية. وتشمل المصادر الأصلية على أقوال الأشخاص الذين شهدوا الحوادث الماضية بعيونهم، أو سمعوها بآذانهم، وتشمل أيضاً الأشياء الفعلية، أو الأدوات التي استخدمت في الماضي، والتي يمكن فحصها مباشرة. وتشمل المصادر الأولية أو الأصلية كذلك الكتابات أو الأحاديث أو الخطب الأصلية، التي صدرت عن شخصيات تاريخية، أو التي أسندها المؤرخون إلى هذه الشخصيات بعد التثبت من صحة إسنادها، والآثار الأدبية التي خلفها لنا أشخاص معاصرون للأحداث التاريخية قيد الدراسة، وروايات وشهود العيان. وكثيراً من المصادر الأثرية، من بين المصادر الأولية، كالنقوش اليمنية، والنقوش المصرية القديمة. ومن المصادر العربية الأصيلة: القرآن الكريم، وكتب السير، وكتب اللغة.

وهناك مصادر يمكن اعتبارها من الدرجة الثانية، لأنها تعتمد على مصادر من الدرجة الأولى، وتشمل المصادر الثانوية الملخصات التي تنقل على وجه العموم من مصادر أولية.

ويمكن أن يلجأ معلم الدراسات الاجتماعية الكفء إلى استخدام مصدرٍ ثانويّ إذا لم تتوفر له المصادر الأولية[1].

---

(1) صلاح عبد السميع عبد الرزاق، المصادر الأصلية وتدريس الدراسات الاجتماعية.

وتشمل المصادر الثانوية الملخصات التي تنقل على وجه العموم من مصادر أولية والملخصات التي كتبها أي شخص لم يعايش الحدث. ويمكن أن تظهر هذه الملخصات في دوائر المعارف، والكتب، والروايات العلمية.

ويروي المصدر الثانوي أو ينقل عن مصدر أصلي. والراوي الثانوي لم يكن مشاهداً لمواقف، وإنما يروي ويكتب ما قاله أو كتبه شخص آخر، شاهد هذا الحدث بأم عينيه فعلاً.

وتعتبر الوثائق مصدراً أصيلاً يمكن استخدامه بنجاح كبير في تدريس الدراسات الاجتماعية، ومن الأمثلة على الوثائق: المعاهدات، والاتفاقيات، والمراسلات الرسمية.

وليس من سبب في الوقت الراهن يحتّم نَيْلَ الطالب المعلومات من مصادر ثانوية. ولا توجد صعوبة في تدريس ولو جزء يسير من التاريخ ومصادره الأصلية. وإن تطور مهنة التوثيق وإنشاء مراكز للسجلات والمعلومات مثل النسخ الفوتوغرافي والميكروفيلم ساعدت على توفير قدر من المصادر الأصلية.

ويتوقف نجاح المعلم في استخدام المصادر الأصلية على توفر النصوص والمصادر المناسبة لقدرات الطلاب، وعلى تحمس المعلم لها، وما يبذله من جهد في إثارة طلابه نحو المصدر.

ومن العوامل التي يمكن أن تقف حجر عثرة في طريق استخدام هذه الطريقة نظام الامتحانات الذي لا يتطلب استخدام المصادر، وعدم قناعة المعلم بهذا المدخل في التدريس، إضافة على أولياء الأمور وإدارة المدرسة، وعدم توفر المصادر الأصلية في مكتبات المجتمع المحلي، وعدم كفاءة المعلم.

وتكمن أهمية استخدام المصادر الأصلية في تدريس الدراسات الاجتماعية في النقاط التالية:

1. إكساب الطالب القدرة على تذوق الماضي بأحداثه ومواقعه.
2. تدريب الطلاب على إعداد البحوث القصيرة والرجوع إلى المصادر الأصلية.
3. فهم المعاني بعمق وتنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي القائم على الأدلة والبراهين.
4. ممارسة التعلم الذاتي المؤدي إلى الاستقصاء، والتحري وراء الحقائق، والاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقيقة.
5. إتاحة الفرصة للطالب للاتصال المباشر بالمادة التي يعتمد عليها المؤرخون والباحثون.

6. إحياء الدراسات الاجتماعية، والتغلب على بعدي الزمان والمكان.

طريقة استخدام النصوص والمصادر الأصلية

يمر الاستخدام الجيد للنصوص والمصادر الأصلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بعدة خطوات ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية أن يكون ملماً بها معرفةً وممارسةً. هذه الخطوات هي[1]:

1. اختيار نص أصلي مادةً تعليمية، ومحوراً للدرس، واعتبار هذا النص دليلاً تاريخياً يراد تفسيره. ويجب أن يكون النص متصلاً بموضوع الدرس، ومناسباً لمدارك المتعلمين العقلية، وقدراتهم اللغوية، ومناسباً للوقت المخصص للحصة، وأن يكون النص صادراً عن جهة رسمية، أو مرجع معتمد، أو كاتب شهد الحدث ومعروف بمصداقيته، وأن يتضمن مبادئ وقيماً ومثلاً عليا، تؤدي إلى نمو التلاميذ خلقياً، وأن يحفز الطلاب على النشاط والتفكير الإيجابي.
2. التمهيد لاستخدام النص، وتحليله بدقة قبل تقديمه للطلاب. وتجهيز المعلم مجموعة من الأسئلة المثيرة للتفكير، والمرتبطة بموضوع النص.
3. يخطط المعلم لدرسه كأي درس آخر، ويحدد أهدافه على شكل نتاجات تعلّمية.
4. يوضح المعلم أهمية النص ويحدد الارتباط الدقيق بين المصدر وأهداف الدرس.
5. يحدد المعلم الإطار العام للنص ويعرّف باسم كاتبه، ويحدد الأحداث السياسية، أو الاجتماعية المتضمّنة فيه.
6. يقرأ المعلم النص قراءة واضحة ومعبرة أو يطلب من أحد الطلبة قراءة النص. وعلى المعلم ألاّ يبادر بشرح النص بل يجب أن يقتصر دوره على مساعدة طلابه على استنطاق النص وإدراك معانيه.
7. يعطي المعلم الطلاب فترة قصيرة للتأمل في النص.
8. يستمع المعلم إلى أسئلة الطلاب، ويدونها على اللوح، ويحاول مع الطلاب الإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق الرأي والرأي الآخر.
9. يحلل المعلم والطلاب المواقف الواردة في النص، ويقيم معهم الدلالات الواردة فيه، وفق معايير محددة، ويستخلص معهم العبر والدروس.

---

(1) سليمان نجم، دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية.

طريقة السير والتراجم

يقصد بطريقة السير والتراجم في تدريس التاريخ؛ سرد حياة الأفراد في الماضي. فما يكتبه أشخاص آخرون يُسمّى سيراً، وما يكتبه الأشخاص عن أنفسهم يسمى تراجم، أو سيراً شخصية.

وتقوم هذه الطريقة على افتراضين هما:

1. إن معرفة الشخصيات العظيمة في الماضي تخلق رغبة لدى الطلاب، تدفعهم لتقليد هذه الشخصيات ومحاكاتها.
2. تمثل هذه الشخصيات الجماعات التي عاشوا معها إلى حد ما، ودراسة خصائصهم وخبراتهم وتلقي أضواء كافية على خصائص الجماعة وخبراتها. وهذا بدوره ينقل الطالب نحو التخيل الحي للأسباب التي جعلت من أولئك الأشخاص عظاماً.

وحتى تكون طريقة السير والتراجم على درجة كافية من الفاعلية يجب أن يتم اختيار السيرة وعرضها بحرص شديد.

ولا توجد شخصية مهما كانت عظيمة، تمثل الفترة التي عاشتها تمثيلاً تاماً. لذا فإنه من الأفضل تجميع الرجال حول الأحداث، بدلاً من تجميع الأحداث حول الرجال. فإن الموضوعات هي التي تمثل تاريخ الأمة، ويتم بعد ذلك اختيار السير والتراجم ذات العلاقة بهذه الموضوعات، وليس العكس.

مثال (1)

في وصف قبة الصخرة

"....والقبة على عظمها ملبسة بالصفر المذهب، وأرض البيت مع حيطانه، والمنطقة من الداخل والخارج، على صفة جامع دمشق.. فإذا بزغت عليها الشمس أشرقت القبة وتلألأت المنطقة، وعلى الجملة لم أرَ في الإسلام، ولا سمعت، أن في الشرك مثل هذه القبة.

... وفي المسجد أماكن كثيرة وأوصاف عجيبة لا تُتصور إلا بالمشاهدة عياناً، ومن أعظم محاسنه أنه إذا جلس إنسان في أي موضع منه يرى أن ذلك الموضع هو أحسن المواضع وأشرحها، ولذا قيل: إن الله نظر إليه بعين الجمال، ونظر إلى المسجد الحرام بعين الجلال."

ياقوت الحموي، معجم البلدان، مجلد5

دار صادر، بيروت ص 170-171.

مثال (2)

كتابُ عمرَ إلى أبي موسى عبد الله بن قيس الأشعرّي المشهور بكتاب سياسة القضاء وتدبير الحكم

بسم الله الرحمن الرحيم

من عبد الله عمرَ أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس الأشعريّ، سلامٌ عليكَ، أما بعدُ: فإنّ القضاءَ فريضةٌ محكمةٌ، وسنةٌ متبعةٌ، فافهم إذا أوليَ إليك فإنه لا ينفعُ تكَلّمٌ بحق لا نفاذ له. آس بين الناس في مجلسك ووجودك حتى لا يطمعَ شريفٌ في حيفك (ظلمك)، ولا ييأسَ ضعيفٌ من عدلِكَ، والصلحُ جائزٌ بين الناسِ، إلا صلحاً أحلّ حراماً أو حرّم حلالاً، ولا يمنعك قضاءٌ قضيَتَه بالأمسِ فراجعتَ فيه نَفسك، وهُديتَ لرشدك أن ترجع إلى الحق، فإن الحقّ لا يبطلهُ شيء، واعلم أنّ مراجعةَ الحقِ خيرٌ من التمادي في الباطلْ.

[الماوردي، الأحكام السلطانية، ص119]

مثال (3)

قال هارون الرشيد للأحمر مؤدب ابنه:

يا أحمرُ: إنّ أميرَ المؤمنينَ قد دفعَ إليكَ مُهجةَ نفسهِ، وثمرةَ قلبه، فصيّرْ يَدَكَ عليه مبسوطةً، وطاعَتَهُ لك واجبةً، فكن له بحيثُ وضعكَ أمير المؤمنين. قرّئه القرآن، وعرّفه الأخبارَ، وروّهِ الأشعارَ، وعلّمْه السُنَن، وبصّرهُ بموقع الكلام وبدئه، وامنعهُ من الضحكِ إلا في أوقاتهِ، وخذهُ بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القوادِ إذا حضروا مجلسَه. ولا تمرّنَ بكَ ساعَةٌ إلا وأنت مغتنمٌ فائدةً تفيده إياها من غيرِ أن تحْزنَه فتميتُ ذهنه، ولا تمض في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفَه، وقوّمه ما استطعتَ بالقربِ والملاينةِ، فإنْ أباهما فعليكَ بالشّدةِ والغِلظةِ.

ابن خلدون، المقدمة، ص399.

مثال (4)

تصريح بلفور

الثاني من تشرين الثاني عام ألف وتسعمئة وسبعة عشر

عزيزي اللورد روتشلد

أعبر لكم عن بالغ سروري إذ أنقل إليكم باسم حكومة صاحب الجلالة التصريح التالي بالعطف على الأماني اليهودية الصهيونية، وهو التصريح الذي عُرض على مجلس الوزراء، ونال موافقته.

إن حكومة الجلالة تنظر بعين العطف إلى إنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين، وستبذل أقصى مساعيها لتحقيق هذا الهدف، على أن يكون مفهوماً أن شيئاً لن يُعمل قد يكون من شأنه المساس بالحقوق المدنية والدينية التي تتمتع بها الطوائف الحالية غير اليهودية في فلسطين، ولا بالحقوق، ولا بالوضع السياسي الذي يتمتع به اليهود في أي بلد آخر.

أكون ممتناً إذا أطلعتم المنظمات الصهيونية علماً بهذا التصريح

المخلص: آرثر جيمس بلفور

العصف الذهني Brainstorming

يعني العصف الذهني، أو التفاكر، أو القدح الذهني، أو استمطار الأفكار: وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات، لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول مشكلة أو موضوع ما، وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته.

والعصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر قد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محدّدة في جو تسوده الحرية والأمان بعيداً عن التقييم أو النقد. وهو موقف يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين ويكون تعاونياً، وتقيده مجموعة من القواعد لتوليد الطاقات الكامنة وتحفيز الإبداع لحل المشكلة. وهو بالتالي تصدٍ نشطٍ للمشكلة باستخدام العقل يؤدي إلى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة.

ويعمل العصف الذهني على توظيف قوة التفكير الجماعية لمجموعة من المشاركين للتوصل إلى أفكار حول موضوع معين. وتعد هذه الطريقة في التعليم من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي والمعالجة الإبداعية للمشكلات، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلاب في جو من الحرية واحترام الرأي والرأي الآخر.

يقوم العصف الذهني في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية على إعداد الوحدات الدراسية عن طريق تقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير الطلاب، وتتطلب الوصول إلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة، مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه، والاستماع إلى آراء الآخرين.

يعود أصل عبارة "عصف ذهني" إلى تصور مشكلة تتحدانا، وتتطلب منا حلاً، ويحاول الذهن البشري الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب لاقتحامها بكل الحيل الممكنة من خلال الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة. ومن أنماط المسائل التي تتحدى تفكير الطلاب أن نطلب منهم على سبيل المثال أن يضعوا فروضاً، أو يفسروا بيانات، أو أن يصدروا أحكاماً أو أن يطبقوا مبادئ على مواقف جديدة.

تهدف هذه الطريقة إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب لتقديم أكبر قدر من الأفكار، والمقترحات، والحلول المتصلة بقضية ما يوردها المعلم، وتكون ذات صلة بالموضوعات التي يتعلمها الطالب. وتصح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليست لها إجابة

واحدة صحيحة. ويجب أن تكون المشكلة محددة، وليست عامة حتى يتمكن الطلاب من حصر اهتمامهم، وتوجيه أفكارهم بدقة.

كلمة "مشكلة" لا يكون معناها بالضرورة سلبياً. فمثلاً يمكن أن تكون المشكلة كيف يمكننا أن نستخدم الفائض من ميزانية وزارة التربية والتعليم بفاعلية هذا العام؟ أو كيف يمكننا مواجهة الأعداد المتزايدة من السيّاح إلى بلدنا؟.

ومن الموضوعات التي يمكن أن تكون مدار بحث في جلسات العصف الذهني: ازدياد الحوادث المرورية، وإطلاق الأعيرة النارية في المناسبات، وجرائم الشرف، والتلوث، واتساع ثقب الأوزون، والتصحر، وغسيل الأموال، وانتشار مرض الإيدز، والفساد الإداري، والترهل الإداري، والكوتا النسائية في البرلمان، والعنوسة، والتسرب المدرسي، وإتلاف المرافق والتسهيلات المدرسية. وغيرها.

يشجع العصف الذهني على الانفتاح الذهني، والتفكير الإبداعي، وعلى إيجاد مناخ صفي متعاون، وعلى احترام وجهات نظر الآخرين، كما يجعل نشاط التعليم والتعلّم متمركزاً حول الطالب، ويعمل على توظيف قوة التفكير الجماعية لمجموعة من رفاق الصف للتوصل إلى أفكار حول موضوع معين، من خلال استخدام القدرات العقلية العليا، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، خلال فترة زمنية محدودة[1].

يزوّد العصف الذهني الطلاب بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار ويكون مفتوحاً لتقبل أفكار الجميع. كما يساعد على الإقلال من الخمول الفكري وإيجاد أفكار جديدة، ويتيح للمعلّم تتبع تدفق الأفكار وطرق سيرها في أذهان الطلاب.

من أهم عناصر نجاح عملية العصف الذهني وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين قبل بدء الجلسة، ووضح مبادئ وقواعد العمل، والتقيد بها من قبل الجميع. وخبرة المعلم وجديته وقناعته بقيمة العصف الذهني في حل المشكلات.

جدير بالذكر أن هناك نوعين من المشكلات:

أ. مشكلات مغلقة لها حل واحد صحيح، وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي.

ب. مشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح، وإنما تحتمل حلولاً عديدة، وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي، ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

---

(1) عماد طيب، طرق التدريب على التفكير الإبداعي.

تقوم فلسفة العصف الذهني على مسلمتين أو افتراضين، أشار إليهما أوزبون وبارنز وهما ([1]، [2]):

1. تأجيل الحكم على الأفكار المتداولة من قبل الطلاب، فلا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك فيها طلاب الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة، لأن إحساس المشارك بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد عند إيرادها يكون عاملاً كافاً عن إصدار أفكار جديدة. ويساعد تأجيل الحكم على وضوح خصائص الفكرة المتداولة من خلال الحوار الحر غير الناقد، الذي يُبنى على الفكرة أو على جزء منها، وهذا يساعد على كثرة الأفكار المتداولة وتنوعها، ويعمل لصالح تلقائية الأفكار وبنائها.

   إن الفكرة الوليدة هي وليدة بحق، أي ينطبق عليها كل ما في المولود الجديد من خصائص، فيه تكون ضعيفة، غير متماسكة، وتؤدي المواجهة العنيفة الناقدة لها في البداية إلى احتضارها قبل أن تشبّ. ويؤدي تأجيل الحكم كذلك إلى كسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين وإلى توفير قائمة من الأفكار تؤدي بالتالي إلى وضع بدائل وحلول جديدة ونافعة لحل المشكلات وقضايا لها صلة بموضوع الدرس.

2. الاهتمام بكل الأفكار المتداولة، على اعتبار أن الكم يؤدي إلى تنوع هذه الأفكار. ويساعد كم الأفكار على الإقلال من الخمول الفكري للتلاميذ، وعلى التخيل وتوليد الأفكار. وكلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل الطلاب زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الإبداعية، وهو الأمر الذي يتيح للمشاركين في هذه الجلسات أفقاً أوسع، وبيئة خصبة لتوليد الأفكار، مما يؤدي في النهاية إلى إنتاج أفكار ذات نوعية أكفأ، وأدق، وأكثر تبلوراً.

التفكير الإبداعي Creative Thinking

تعد طريقة العصف الذهني أكثر المنهجيات شيوعاً واستخداماً في الميدان التربوي لتنمية التفكير الإبداعي.

والدراسات الاجتماعية، إذا ما أحسن الإعداد لها وتدريسها، تعد ميداناً خصباً لتنمية مثل هذا النوع من التفكير عند الطلاب. ومن خصائص التفكير الإبداعي القدرة على إدراك

(1) فتحي جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.

(2) عماد طيب، طرق التدريب على التفكير الإبداعي.

العلاقات الأساسية في الموقف المشكل، والقدرة على اختيار البديل من خلال عدد كبير من البدائل المتاحة، وكذلك القدرة على الاستبصار، وإعادة تنظيم الخبرات السابقة[1].

والتفكير الإبداعي عملية يمارس الفرد خلالها تفكيراً توجهه رغبة قويّة في البحث عن حلول، أو التوصّل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل. وتولّد هذه العملية صحة عقلية عند التلاميذ، لأنها تتيح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية وبدون نقد، وتخلق أفراداً يتّمون بالعفوية، والتلقائية، وعدم التعقيد والتشدّد في المواقف. وقد أطلق إدورد دي بونو (1933) على هذه العملية اسم التفكير الجانبي، أو التفكير الإحاطي Lateral Thinking لأن هذا النوع من التفكير يأخذ مساراً آخر في العقل غير المسار النمطي التقليدي المقيد. ويسعى هذا النوع من التفكير إلى الإحاطة بجوانب المشكلة التي يجابهها الفرد في البحث عن الحلول، ويسعى إلى توليد المعلومات غير المتاحة عن المشكلة. سمّى دي بونو هذا النوع من التفكير بالتفكير الجانبي، ليميزه عن نوع آخر من التفكير أسماه التفكير العمودي Vertical Thinking والذي يستند أساساً إلى المنطق أو ما يألفه الإنسان ويعتاد عليه. عندما يفكر الإنسان بشكل عمودي، فهو أشبه بمن يحفر حفرة ويستمر في حفرها، ويظل في نطاقها، ولا يمكن له، والحالة هذه، أن يأتي بجديد طالما أنه يحفر في اتجاه واحد. فإذا أراد أن يأتي بجديد فعليه أن يخرج من هذه الحفرة إلى غيرها. وهذه هي الفكرة الأساسية في التفكير الجانبي لأن هذا النوع من التفكير يخرجك من الاتجاه الأحادي في التفكير العادي. ويبتكر التفكير الجانبي أكبر قد ممكن من الحلول والبدائل وينظر إلى أكثر من جهة، ويقفز من خطوة إلى خطوة، ويبقي على كل المعلومات المتاحة[2].

صمم دي بونو برنامجاً أسماه CORT من الحروف الأولى للكلمات الثلاث Cognitive. Research. Trust افترض في برنامجه هذا أنه ليس بالضرورة لتعليم التفكير أن يكون الأذكياء مفكرين مهرة، فالعديد من ذوي الذكاء المرتفع لديهم قدرات متواضعة في التفكير.

ويرتبط التفكير الإبداعي ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، ولكن الإبداع يصف الناتج، أما التفكير الإبداعي فيصف العمليات نفسها، والقدرات الإبداعية الإبتكارية موجودة عند كل

(1) Cave, Charles. Brainstorming.

(2) إدوارد دي بونو (ترجمة خليل الجرسي)، التفكير الإبداعي.

الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ لكي تتوقد، لكن النمطية والتقليدية في الأساليب التعليمية تعيق أو توقف هذه القدرات(1).

ويرى محمد المفتي(2) أن الإبداع عملية لها مراحل متتابعة. تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدّة، وذلك في مناخ داعم يسود الاتفاق والتآلف بين مكوناته، ويتطلب التفكير الإبداعي عدة قدرات خاصة هي(3):

1. **الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems**: وتعني القدرة على رؤية العيوب، ونواحي القصور في المعرفة المتوفرة.
2. **الطلاقة Fluency**: وتعني القدرة على إيراد أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع. وإتاحة الفرصة للتفكير تعني فتح أبواب العقل ونوافذه على مصراعيها.
3. **المرونة Flexibility**: وتعني القدرة على توجيه مسار التفكير مع تغير متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الفكري.
4. **الأصالة Originality**: وتعني القدرة على عرض أفكار خاصة غير تقليدية ولا تتسم بالعمومية.

وعليه فإن الإبداع هو الإنتاج الجديد النادر المختلف، المفيد فكراً أو عملاً، وهو بذلك يعتمد على الإنجاز الملموس.

ويرى بعض الباحثين أمثال أوزبون وفريمان أن عملية التفكير الإبداعي تتم من خلال مراحل أربع هي(4):

1. **مرحلة التحضير أو الإعداد Preparation**: وهي الخلفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي سيبدع فيه الطلاب.
2. **مرحلة الكمون والاحتضان Incubation**: وهي حالة من القلق، والخوف اللاشعوري، والتردد بالقيام بالعمل، والبحث عن حلول.

---

(1) محمد بن طالب الكيومي، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي.

(2) محمد المفتي، قراءات في تعليم الرياضيات.

(3) عطية عودة أبو سرحان، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية.

(4) حفني إسماعيل محمد، التعلم باستخدام إستراتيجيات العصف الذهني.

3. **مرحلة الإشراق IIlumination**: وهي حالة الومضة أو الشرارة أو الإلهام التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق. وربما تلعب الظروف المكانية والزمانية المحيطة في تحريك الحالة.

4. **مرحلة التحقق Verification**: وهي مرحلة التحقق من الحصول على النتائج، والحلول المفيدة والمرضية.

يتلخص دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي على تهيئة بيئة الصف المحفّزة للابتكار، وعلى إثارة الخيال الخصيب عند الطلاب، وإرجاء الحكم على أفكارهم، وممارسة النقد الذاتي، وعلى تنمية الفضول عند الطلاب، وبناء جانب التحدي عندهم.

ويمكن تلخيص أهم عوائق التفكير الإبداعي بما يلي[1]، [2]

1. تبني الفرد طريقة واحدة في التفكير، والنظر إلى الأشياء، بحيث لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.
2. شعور الفرد بضرورة التوافق مع الآخرين، أو مع الرأي السائد في المجتمع، وهو ما يسمى بالميل للمجاراة.
3. الخوف من الفشل بسبب عدم الثقة بالنفس والخوف من اتهامات الآخرين للأفكار المتداولة بالسخافة.
4. التسرع في الحكم على الأفكار الجدية وغير المألوفة، وهو ما يسمى بالحماس المفرط.
5. القيود المفروضة ذاتياً، وتتمثل في قيام الإنسان من تلقاء نفسه بوعي أو دون وعي بفرض قيود، لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

ويختلف التفكير المنطقي عن التفكير الإبداعي في أن الأول يمثل ذلك النمط من التفكير الذي يتم وفق علميات ذهنية متكاملة، والذي نوظفه عندما نحاول أن نبين الأسباب والعلل التي تقف وراء الأشياء، ومعرفة نتائج الأشياء التي تقوم بها، والوصول إلى أدلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة النظر التي نتبناها.

أما التفكير الناقد فهو محكوم بقواعد المنطق ويقود إلى نتاجات يمكن التنبؤ بها، ويتسم بالعقلانية، والموضوعية، والنزاهة، والانفتاح والحكم الصائب، والشك في صحة الأشياء،

---

(1) علي محمد صوانه وآخرون، العصف الذهني.

(2) فتحي جروان، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات.

وعدم أخذ الأشياء على أنها مسلّمات أو بدهيات، وعرف جون دوي التفكير الناقد بأنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر. والكلمة الإنجليزية Critical مشتقة من الأصل اللاتيني Criticus أو اليوناني Kritkos والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، ومن معايير التفكير الناقد[1]: الوضوح Clarity والصحة Accuracy، والدقة Precision، والربط Relevance، والعمق Depth، والاتساع Breadth، والمنطق Logic.

ويختلف الذكاء عن التفكير من حيث إن التفكير هو ممارسة الذكاء دوره على الخبرة، وهذه هي العلاقة الصحيحة بين الذكاء والتفكير، والتفكير في أبسط معانيه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس[2]، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في المواقف المختلفة. ويتطور التفكير بتأثير العوامل البيئية والوراثية بصورة منظمة ومتسارعة، وتزداد تعقيداً أو تشابكاً مع التقدم في مستوى النضج والتعلم.

والتفكير سلوك هادف لا يحدث من فراغ أو أنه بلا هدف، وهو مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم، وعرّف جون ديوي التفكير بأنه العملية التي يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة، ثم إدخالها في البنية المعرفية للفرد. ويعتمد مستوى التعقيد في التفكير بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة. ويرى دي بونو أن يكون تعليم التفكير موضوعاً لمقرر أساسي بين الموضوعات المدرسية، لأن هذا يقود إلى بناء عقلي منهجي طالما افتقرت إليه الأمم.

ومهارات التفكير عمليات محددة تمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة، وإيجاد الفرضيات، وتقييم قوة الدليل أو الإدعاء، وهي عبارة عن عمليات إدراكية منفصلة يمكن اعتبارها لبنات بناء التفكير بحيث يمكن تعليمها وتعزيزها في البيت وفي المدرسة.

---

(1) فتحي جروان، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات.

(2) عزيز محمد أبو خلف، التفكير... ومهارات التفكير.

المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني ([1]، [2])

- تكوين بيئة صفية ديمقراطية مساعدة لجميع الطلاب على المشاركة، قولاً وعملاً، من خلال التركيز على قضية معينة.

المعلم هو الشخصية المفتاحية لتأكيد التفكير في حجرة المدرسة سواء أكان ذلك على نحو صريح أو على نحو كامن. وإذا كانت تنمية التفكير أحد الأهداف التعليمية، فيجب على المعلم أن يجد طريقاً لتوفير الوسائل لتحقيق هذا الهدف.

- جميع الأفكار مرحب بها خلال المرحلة الأولى من جلسة العصف الذهني مهما يكن نوعها أو مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة موضوع الاهتمام. ويتم التركيز على استمطار أكبر قد ممكن من الأفكار من الطلاب، وليس على جودتها، ويتم تقييمها في مرحلة لاحقة. وكلما كثر عدد الأفكار المتداولة زادت الاحتمالية بأن تبرز عنها فكرة أصيلة، والهدف من هذا المبدأ هو أن يكون الطالب أكثر استرخاءً، وأقل تحفظاً، وبالتالي أعلى كفاءةً في توظيف قدراته على التخيّل وتوليد الأفكار.
- الأفكار المتداولة وليست حكراً على أصحابها بل هي حق مشاع للجميع، ويجوز بناء أفكار جديدة عليها، والمقصود بهذا المبدأ إثارة حماس الطلاب المشاركين وتشجيعهم لكي يضيفوا أفكاراً، وأن يقدموا ما يمثل تحسيناً أو تطويراً أو بلورة لها.
- تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المتداولة في مرحلة توليد الأفكار، أو في المراحل الأولى من عملية العصف الذهني، لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

خطوات جلسة العصف الذهني ([3]،[4]، [5])

- يعمل المعلم على تهيئة غرفة الصف وترتيب الكراسي على شكل دائرة أو حذوة فرس.

---

(1) محمد بن طالب الكيومي، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي.

(2) حفني اسماعيل محمد، التعلم باستخدام إستراتيجيات العصف الذهني.

(3) علي محمد صوانه، العصف الذهني.

(4) فتحي جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.

(5) Baumgartner, Jeffrey. The Step by Step Guide to Brainstorming.

- يوضح المعلم المبادئ الأساسية التي تستند إليها جلسة العصف الذهني، والمتمثلة فيما يلي:
  - قول أي شيء يريده الطالب بغض النظر عن خطئه أو صوابه.
  - عدم السماح بانتقاد أفكار الآخرين والاعتراض عليهم.
  - الاستفادة من أفكار الآخرين ومحاولة تطويرها.
  - تخصيص المعلم كاتباً لتدوين الأفكار.
  - تدوين وترقيم الأفكار المنبثقة عن الجلسة بحيث يراها جميع المشاركين.
  - قيام قائد الجلسة بلملمة الأفكار، وتقديم الخلاصة.
- يسأل المعلم عن المشكلة أو الموضوع أمام الطلاب ويقوم بتوضيحها بعناية.
- يجب أن تكون المشكلة المعروضة مشكلة محدّدة وليست عامة. حتى يتمكن الطلاب من حصر اهتمامهم وتوجيه أفكارهم بدقة.
- يعلن المعلم للطلاب أن هذه الجلسة ستستمر لفترة محددة من الزمن تتراوح بين عشرين إلى ثلاثين دقيقة.
- يعطي المعلم الطلاب الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع، لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من تفكيرهم ويحصره في مجال ضيق.
- يتأكد المعلم من أن كل طالب قد فهم المشكلة موضوع النقاش، ويشجع كل طالب على المشاركة برأيه لحل المشكلة، ويطلب منهم أن يبدؤوا من حيث انتهت آراء الآخرين.
- إذا زاد عدد المشاركين على العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله، ثم يجمع المعلم الأفكار من المجموعات، ويحذف الأفكار المكررة.
- يطلب المعلم إلى كل مجموعة أن تختار منسقاً لها أو كاتباً يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة بحيث يكون مقبولاً من الطلاب أو على دراية كافية بموضوع المشكلة.
- يشجّع المعلّم المتعلّم النشط الذي يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي. فعلى كل طالب المشاركة برأيه في حل المشكلة. ويشجع المعلم التفكير الإبداعي والتفكير الموجّه نحو حل المشكلات، ولا يشجع الملاحظات التهكمية على الآخرين، أو على أفكارهم.
- يأخذ كل مشارك دوره حتى لو لم تكن لديه فكرة، وبعد أن تكتمل الدورة الأولى بإعطاء الفرصة للجميع، وتبدأ الدورة الثانية بالمشارك الأول. وهكذا حتى ينتهي الوقت المحدد

للنشاط أو عندما يقرر المعلم أن جميع المحاولات لتوليد أفكار جديدة لم تعد تؤدي إلى نتيجة ملموسة.

- يقوم المعلم باستثارة الطلاب المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار. وقد يكون من المناسب حثّ المشاركين على تقمص شخصية أحد أطراف المشكلة لتسهيل التفاعل مع الدور، وبالتالي تتوارد الأفكار.
- تتم مناقشة الأفكار المتداولة من قبل الطلاب وتصنّف إلى أفكار أصلية، ومفيدة، وقابلة للتطبيق مباشرة، أو أفكار مفيدة إلاّ أنها تتطلب المزيد من البحث والدراسة، وأفكار جيدة لكنها غير عملية، وأفكار مستثناه لأنها غير وعملية وغير قابلة للتطبيق. يقوم المعلم بهذا العمل بعد تصويت الطلاب على الأفكار المتداولة بحيث يتم بالتالي تبني الأفكار التي حازت على أغلبية أصوات الطلاب المشاركين. وعملية التصنيف هذه تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار، ويلخصها المعلم حتى يصل إلى القلة الجيدة.
- يقوم المعلم بالتعليق على الأفكار المتداولة من حيث تشابه بعضها ببعضها الآخر، وقد يطلب من صاحب الفكرة توضيحاً أكثر لفكرته إذا اتسمت الفكرة بالغرابة أو الغموض
- يقوم المسجل بتدوين أفكار التلاميذ على اللوح، ويرقّمها حسب تسلسل ورودها، حتى تظل الأفكار مثبتة ويستطيع أن يراها التلاميذ، ويبنوا أفكاراً جديدة عليها.
- يحدد المعلم معايير للحكم على الأفكار المتداولة لحل المشكلة، وهذه المعايير تبدأ عادة بكلمة مثل "يجب أن تكون الحلول قانونية: أو "يجب أن تكون الحلول ضمن الإمكانات المادية المتاحة"، أو "يجب أن تنتهي المشكلة في غضون شهرين على الأكثر".
- يعطي المعلّم بالمشاركة مع الطلاب من علامة إلى خمس علامات لكل فكرة يتداولها الطلاب استناداً إلى مدى مطابقتها للمعيار، والفكرة ذات العلامة الأعلى تكون هي الأفضل لحل المشكلة.
- يحفظ سجل للجلسة، حيث يكون على شكل ملاحظات، أو تسجيل صوتي تتم دراسته في وقت لاحق لأجل تقويمه.

حل المشكلات Problem Solving

طريقة حل المشكلات هي عملية يتم فيها التعليم عن طريق إثارة مشكلة في أذهان المتعلمين بصورة تدفعهم إلى التفكير العلمي الهادف للوصول إلى حلول مدروسة لهذه المشكلة.

والمشكلة بشكل عام تعني حالة من الشك أو الحيرة تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة، أو هي موقف غامض واجه الفرد، ولا يستطيع التغلب عليه في ضوء خبراته الحالية، يثير تفكيره ويدفعه للبحث عن خبرات جديدة تمكنه من إزالة غموض والتغلب عليه للوصول إلى الحل.

يجب أن يكون الشخص على وعي بموقف ما لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له، ويجب أن يعترف الشخص أن الموقف يتطلب فعلاً معيناً، وأن يشعر الشخص بأنه يحتاج إلى القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف وأن يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً على أقل تقدير[1]. ولكي يكون الموقف مشكلة لابد من توفر ثلاثة عناصر هي:

1. وجود هدف يسعى إليه الإنسان.
2. وجود صعوبة تحول دون تحقيق هذا الهدف.
3. وجود رغبة في التغلب على الصعوبة، عن طريق نشاط معين يقوم به الطالب.

تعتمد طريقة حل المشكلات على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقييمها، بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء)، ومن الكل إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل معقول. وهذه الطريقة تشجّع الطلبة على التفكير التأملي Reflective Thinking وعلى التعلم التعاوني Cooperative Learning، وتكسبهم الكثير من المهارات التي لا يمكن تعلّمها من خلال أسلوب التلقين وبخاصة المهارات البحثية. كما تنمي القدرة على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات، وتنمي الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف غير المألوفة التي يتعرضون إليها.

ويسمي بعضهم طريقة حل المشكلات بالطريقة الاستقصائية، أو التفكير التأملي، أو التفكير الناقد. إلا أن القاسم المشترك الأعظم بين هذه المصطلحات أن هذه الطريقة هي

(1) صباح محمود، طرائق تدريس الجغرافيا.

العملية التي يتم خلالها وضع المتعلم في موقف تعلمي مثير يدفعه إلى استخدام حل المشكلة القائمة باستخدام الأسلوب العلمي في التفكير[1].

وتمثل هذه الطريقة نشاطاً نابعاً من داخل المتعلم يعتمد تنظيم المعلومات المتوفّرة لديه بشكل يمكنه من رؤية علاقات جدية فيما بينها لم تكن معروفة لديه من قبل.

والقدرة على حل المشكلات هي متطلب أساسي في حياة الناس. فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في الحياة.

وهذه الطريقة تضع الطلاب في مواقف تثير تفكيرهم، وتدفعهم إلى جمع المعلومات اللازمة لمواجهة هذه المواقف، وإيجاد حلول مرضية لها، والبحث والاستقصاء مقدمة ضرورية لحل المشكلات من خلال الوصول إلى إجابات عن أسئلة، وجمع معلومات وتنظيمها، واكتشاف علاقات بين هذه المعلومات، ثم الوصول إلى استخلاص مبادئ وتعميمات ثم إصدار أحكام[2].

يستند أسلوب حل المشكلات أساساً إلى النموذج الاستقصائي الذي يتكون من الخطوات التالية:

1. **التهيئة Orientation**: بمعنى إثارة حساسية المعلمين والطلبة لمشكلة ما في المجال الاجتماعي وتطوير صياغة عامة لها كنقطة بداية للاستقصاء. والمعيار المهم هو أن تعتبر من ذوي العلاقة جميعهم أنها مشكلة.
2. **الفرضية Hypothesis**: تعتبر الفرضية بمثابة دليل أو موجه للاستقصاء الذي سيتبع، حيث يحاول الطالب التحقق من عناصر المشكلة. ويتبين ما إذا كانت العناصر ذات علاقة فعلاً بالحل المقترح.
3. **التعريف Definition**: في هذه المرحلة توضح مصطلحات الفرضية وتعرّف على نحو يتمكن معه جميع أفراد المجموعة من التواصل حول الموقف المشكل.
4. **الاستكشاف Exploration**: في هذه المرحلة تُوسع الفرضية من حيث تضميناتها، وافتراضاتها، والاستنتاجات التي يمكن اشتقاقها منها، حتى تُحصر وتُحدد ويُختبر صدقها المنطقي واتساقها الداخلي.

(1) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.
(2) McAllister, Howard. Problem Solving Techniques.

5. **تقديم الأدلة Evidencing**: في هـذه المرحلـة تُجمـع الحقـائق والأدلـة اللازمـة لـدعم الفرضية، وذلك في ضوء الشروط التي تم افتراضها وتحديدها.
6. **التعميم Generalization**: هذه المرحلة هي تعبير عن الحل المتحصّل للمشكلة.

ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية مراعاة أن تكون المـشكلة مرتبطـة بـالطلاب، وأن تشمل خبرات لها قيمة في نمو الطلاب وتفكيرهم، وأن ينـتج عنهـا عمـلٌ تعـاونيٌ، وأن يتيح فرصاً للرجوع لمصادر المعرفة، ولتعميم الخبرة وربط المعلومات وتكاملها.

من مزايا طريقة حل المشكلات:

1. تحقيق مبدأ التعلّم الذاتي.
2. تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل مهارة القراءة، ومهارة جمع المعلومات.
3. الخبرة المباشرة.
4. تنمية روح التعاون عن طريق تقسيم الفصل إلى مجموعات وتكليـف كـل مجموعـة بحـل مشكلة معيّنة.

ومن عوامل نجاح طريقة حل المشكلات:

1. أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم، وأن يكون لها معنى في أنفسهم.
2. أن تكـون متحديـة لـتفكير الطـلاب، وأن تـشمل خـبرات لهـا قيمـة في نمـو الطـلاب وتفكيرهم.
3. أن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدى الطلاب وأن يكون المعلم على علم بها.
4. أن تكون المشكلات متنوعة من حيث مجالاتها وطبيعتها.
5. أن يكون المعلم ملماً بالمشكلة من جميع جوانبها حتى يستطيع توجيـه الطـلاب الوجهـة السليمة.
6. أن يكون المعلم نفسه قادراً على توظيف طريقة حل المشكلات.
7. أن تكون المشكلات غير معروفة سابقاً للطالب، وأن تكون المشكلات مشكلاتٍ حقيقـةً وواقعيةً.
8. أن يستخدم المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلّم التلاميذ أسلوب حل المشكلات.

9. أن يتأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعليمها كإتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلات المعروضة.

ويقع سلوك حل المشكلات بين الإدراك التام، وإدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمام الطالب يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معارف ومهارات ليختار ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه.

وهناك معايير يمكن للمعلّم استخدامها للتعرف على مدى ملاءمة المشكلات التي يعرضها أمام طلاب الصف. من هذه المعايير مناسب المشكلة لأهداف المقرر الدراسي، وصلة المشكلة بحياة الطلاب ومجتمعهم، والإمكانيات الموجودة لحلها في الوقت المتاح، ومقدرا الجهد الذي يبذل في حلها.

ومن مصادر الخطأ التي قد يقع فيها الطالب عند حل المشكلات[1]:

1. عدم الدقة في القراءة وعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة.
2. عدم الدقة في التفكير وعدم إعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل.
3. الخمول والضعف في تحليل المشكلة وعدم تجزئة المشكلة المعقّدة.
4. الافتقار للمثابرة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.
5. الإخفاق في التفكير بصوت عالٍ أثناء العمل لحل المشكلة.

والتفكير هو إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وتكمن مهمته في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعلمية الملحّة، والتي يواجهها الإنسان في حياته. ويعد التفكير عنصراً أساسياً في البناء العقلي – المعرفي عند الإنسان.

ويختلف التفكير على أنه نشاط ذهني عن الإحساس والإدراك، ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة، وتحركه مشكلة ما تتطلب حلاً.

والتفكير ذو طبيعة اجتماعية، يستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر بهدف تبيان الصحة أو الخطأ في المعطيات. وللتفكير سلوك منظم وموجّه، وله وسائله الخاصة، وله طرائقه في تقصي الحلول.

---

(1) فتحي جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.

والتفكير عملية معقّدة الخطوات تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها، وتؤثر فيها. ويحصل نشاط التفكير في الدماغ بعد الإحساس بواقع معين، مما يؤدي إلى تفاعل ذهني بناء على دافع لتحقيق هدف معين على الرغم من تأثير المعوقات. وبالتالي يمكن النظر إلى التفكير على أنه عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي للواقع مع الخبرة ومعايشة الواقع والذكاء لتحقيق هدف في غياب المعوقات التي تحده وتعيقه.

وفهم المشكلة يعتبر عاملاً أساسياً للنجاح في الحل، وفهم المشكلة أبعد وأعمق من الإحاطة بها أو فهم عناصرها. ويتضمن فهم المشكلة فيما يتضمن وضوح العلاقات بين متغيراتها.

وتعد القضايا الجدلية من أهم القنوات التي من خلالها يمكن تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بأسلوب حواري قائم على حل المشكلات، واتخاذ القرارات في مواقف حياتية مصغّرة.

ومهارة التفكير هي القدرة على التفكير بفاعلية، أو هي القدرة على تشغيل الدماغ. ومهارة التفكير، كأي مهارة أخرى، تحتاج على التعلم لاكتسابها، وإلى التطوير والتحسين المستمر في الأداء. وإلى الممارسة والاصطبار على ذلك. ويتطلب تعلم مهارات التفكير أجواء نفسية سوية، ومناخات اجتماعية صحية لكي ينمو ويثمر، فإذا لم تتوفر له هذه الظروف، فإنه سيضمحل ويختفي.

ومع أن التفكير عملية نشطة وفاعلة، لكن تنمية مهارات التفكير بطيئة، وتحتاج إلى الصبر والمثابرة.

ويمكن تنمية التفكير لدى الطلاب من خلال:

1. **الأنشطة البنائية والختامية:** يشترط في أن يكون النشاط مثمراً، وأن يكون محدداً بدقة، وأن يكون الزمن المقترح للنشاط مناسباً، وأن يرتبط النشاط بالمنهاج المقرر، وأن يكون مناسباً لقدرات الطلاب.
2. **أساليب التدريس:** التنويع في أساليب التدريس أمر ضروري لاستثارة طاقات الطلبة العقلية. ومن الأساليب التي تستثير تفكير الطلبة أسلوب حل المشكلات، وأسلوب تحليل المفاهيم والمصطلحات.
3. **المناخ الصفي المثير للتفكير:** يمثل المناخ الصفي كل من:

أ. التفاعل الصفي.

ب. استجابات المعلم.

ج. أسئلة المعلم.

وقد أشار إبراهيم الحارثي إلى مجموعة من الخبرات المفتاحية، التي من شأنها العمل على تنمية التفكير لدى الأطفال الذين هم دون الخامسة، وهذه الخبرات هي:

1. فحص خصائص الأشياء وتصنيفها.
2. المقارنة بين الأشياء وتعداد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.
3. تمييز الجزء عن الكل، أو التصنيف في مجموعات فرعية.
4. فهم العلاقات السببية بين الأشياء، والارتباطات المنطقية فيما بينها.
5. ترتيب الأشياء وفق معيار معيّن، كالطول، والسعة، أو الثقل، وغير ذلك.

وعادة ما تتم عملية التفكير في أربع مراحل متكاملة هي:

1. الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع قضية حياتية.
2. استحضار المعلومات والخبرات المختزنة للاستفادة منها في التعامل مع المسألة التي طرأت من أجل حلها.
3. البحث عن أفكار أخرى والاستفادة منها للوصول إلى نتائج.
4. تحديد الحل الملائم واختياره للتأكد من صلاحيته.

ومن الممارسات التي تعيق التفكير العلمي في حل المشكلات:

1. **معوقات شخصية:** مثل التفكير المتمركز حول الذات، والتعب الجسدي، والإرهاق العصبي، والتعصّب، والانطباع والخطأ، وضعف الثقة بالنفس، والميل للمجاراة، والتفكير التقليدي، وعدم الرغبة في الموضوع.
2. **معوقات أسرية:** مثل تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وارتفاع نسبة الأمية، وأحادية المسؤولية في تربية الأبناء.
3. **معوقات مدرسية:** مثل منهج الدراسات التقليدي، وعدم استخدام أساليب تنمي التفكير، والاهتمام بالتحصيل، والإدارة التسلطية، ونظام الاختبارات.
4. **معوقات مجتمعية:** مثل قمع الحريات، والثقافة المتداولة، والتمييز، والأمية، ووسائل الإعلام.

ومن المبادئ التي يستند إليها التفكير العلمي:

أ. لا يمكن إثبات الشيء وإثبات نقيضه في الوقت نفسه.

ب. لكل ظاهرة سبب أو مجموعة أسباب، ولا تنتج الأشياء صدفة.

وتتسم المعرة العلمية بـ:

أ. التراكمية، فالمعارف العلمية تبنى فوق بعضها.

ب. المنهجية المنظمة، فالتفكير العلمي ينظم الأفكار ويكتشف أنظمة العالم المحيطة بالناس، ويضع قوانين وأنظمة ما تكشف العلاقات بين الأشياء.

ج. السببية، فالحوادث لا تفهم دون أن تعرف أسبابها مباشرة.

د. الشمولية، فالباحث يدرس ظاهرة معينة من أجل فهمها، واكتشاف القوانين التي تساعده على فهم الظواهر المشابهة جميعها.

ه. الدقة، فالباحث يستخدم كلاماً دقيقاً، وأدوات دقيقة، كما يستخدم الأرقام لوصف الظاهرة بدقة.

خطوات حل المشكلة

تصدى عدد غير قليل من المربين لخطوات حل المشكلات مثل روسمان، وموريس شتاين، وجون ديوي. وسنقصر الحديث هنا على خطوات جون ديوي، لأنّ الآخرين لا يختلفون عنه إلا في جزئيات يمكن تجاوزها.

خطوات جون ديوي في حل المشكلات ([1]، [2])

1. **الإحساس بالمشكلة:** شعور المتعلم بالمشكلة يولد لديه نوعاً من الإثارة والدافعية لحلها، كما يولد عنده نوعاً من التحدي العقلي والشعور بالمشاركة. فإذا لم يشعر المتعلم بالمشكلة فإنه لن يفكر بحلها. والمعلم الناجح هو الذي يثير عند الطلاب الشعور بوجود مشكلة من خلال المناقشة أو من خلال توجيه الأنظار إلى الأحداث الجارية أو القضايا الساخنة.

يشعر الطلاب بنوع من التحدي لمواجهة الوضع أثناء عرض المشكلة. كما قد يشعرون بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراتهم ومهاراتهم أو معلوماتهم السابقة، الأمر الذي يولد لديهم النزوع إلى البحث عن حل. وقد تكون المشكلة المعروضة هي حوادث

(1) فخري خضر، تطور الفكر التربوي.

(2) ردينة الأحد وحذام يوسف، طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة.

الطرق في المملكة الأردنية الهاشمية. هنا يمكن للمعلم أن يعرض فيلماً قصيراً مدته عشر دقائق، يتضمن مواقف مثيرة لبعض الناس الذين تعرضوا لحوادث السيارات على الطرق، مع بيان حجم الخسائر البشرية والمادية. وهنا يشعر الطالب بمشكلة ويبدأ بالتفسير والتحليل لما شاهده.

2. **تحديد المشكلة:** اشتراك الطلاب مع المعلم في تحديد المشكلة يساعد على إقبال الطلاب على دراستها، وما لم تُحدد المشكلة وتُفهم أبعادها فإن أهداف عمل الطلاب تبقى غامضة، وغير واضحة.

وتكون صياغة المشكلة وتحديدها على هيئة سؤال رئيس يتفرع منه عدد من الأسئلة التي تمثل المشكلات الفرعية.

وتحديد المشكلة يعني تحديد جوانبها وحصرها في أشخاص معينين أو أشياء معينة، أو مجالات معينة، ففي مثال حوادث الطرق في الأردن يمكن تحديد المشكلة بالخسائر المادية والبشرية الناجمة عن أخطاء السائقين أو المشاة، وفي صلاحية المركبة، أو في الإرشادات على الطرق وفي نظام دائرة السير، وبخاصة الجزء المتعلق بالثقافة المرورية والعقوبات. وفي مثل هذه الحال نستبعد الظروف السياسية، والعادات والتقاليد، وأثمان السيارات، وغيرها. وبعد تحديد المشكلة وصياغتها صياغة جيدة ضمن معايير محددة، يسأل المعلم طلابه الأسئلة التالية:

- هل لدى أحدكم فكرة عن هذه المشكلة؟
- من منكم يعرف الإجابة عن سؤال المشكلة؟
- من يقترح حلاً لهذه المشكلة؟ وما هو؟

وتحديد المشكلة يعد أمراً مهماً حتى لا تتشعب، وترتبط بمشكلات أخرى مما يؤدي إلى تسطيح دراستها.

3. **فرض الفروض:** الفرض هو حل مؤقت للمشكلة؛ فإما أن يكون صحيحاً وإما أن يكون خاطئاً، ويمكن التحقق من صحته أو عدم صحته.

وفي المثال الوارد سابقاً والمتعلق بكثرة أسباب حوادث الطرق في الأردن، يمكن إدراك الفرضيات التالية:

- عدم وجود توعية مرورية.
- عدم حداثة المركبات التي تسير على الطرق.

- عدم كفاية الإشارات الضوئية.
- عدم صفاء جو المملكة على مدار العام.
- سهولة فحوصات ترخيص السائقين.
- صغر سن الحاصلين على رخص قيادة السيارات.
- عدم سلامة الطرق.
- عدم كفاية اللوحات الإرشادية على الطرق.
- عدم معقولية السرعة المسموح بها للسير على الطرقات الخارجية.

تستخدم مع الفرضية عادة الكلمتان إذا كان IF وفإن Then ويجب أن تكون الفرضية واضحة جداً بحيث يمكن اختبارها.

4. **جمع البيانات:** بعد إيراد الفرضيات يقوم الطلاب بمساعدة المعلّم بجمع البيانات حولها للتحقق من صحتها. وفي هذه الحالة يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بجمع المعلومات والحقائق الخاصة بإحدى هذه الفرضيات، ومن خلال الكتب والمراجع والإنترنت، والنشرات، والصحف، وعن طريق الملاحظة، والمشاهدة، أو المقابلة، أو الاستبانة، أو دراسة الحالة.

وتناقش الفرضيات جميعاً حتى يستبعد منها ما ليس له علاقة مباشرة بالمشكلة حتى يتم التوصل إلى الصحيحة منها. ويتم اختيار كل فرضية أو حل مقترح للمشكلة عن طريق الأدّلة التي توفرت في البيانات التي جمعت.

5. **الوصول إلى نتيجة:** تصبح الفرضيات الصحيحة استنتاجاً، ويمكن تأكيد الاستنتاج ليصبح تعميمات أو أحكاماً عامة تصلح لحل بقية المشكلات المشابهة لتلك المشكلة.

جدير بالذكر أنه لأسباب عملية لا يمكن للطلاب أن ينفّذوا حلولهم بالنسبة لمشكلات مثل نزع الأسلحة النووية، واتساع ثقب الأوزون، وانتشار تجارة المخدرات، وتجارة الأعضاء البشرية، وهجرة العقول، وغسيل الأموال وغيرها.

وقد لا يتمكن الطلاب من تطبيق الحلول المقترحة لمشكلات أقل حدّة مما أوردناه لأسباب منها ضيق الوقت، أو عدم توفر الإمكانات المادية اللازمة، ولذلك كان لابد من تركيز الاهتمام في واحد أو أكثر من الحلول المعقولة والقابلة للتطبيق في ظل الإمكانات المتاحة. ومن المشكلات التي يمكن أن يطبق الطلاب حلولهم لها المساعدة في عدم إتلاف أثاث المدرسة، والمساعدة في حملة النظافة، أو في تنظيم المرور في الشوارع المجاورة للمدرسة. والمهم

هنا ليس حل المشكلة بقدر ما هو تدريب الطلاب على الخطوات العلمية المتبعة في حل المشكلات.

إن خطوات حل المشكلات تبدو وكأن الشخص ينتقل بالتدريب من خطوة إلى أخرى. ولكن الأمر غير ذلك لأن هذه الخطوات توفر ببساطة هيكلاً للعمل على حل المشكلة، وهي قد تتداخل وقد يضطر الشخص إلى الرجوع إلى خطوات سابقة، وقد تستخدم أكثر من خطوة في الوقت ذاته وهو يبحث عن الحل الأنسب للمشكلة، وقد تكون الحلول غير قابلة للتطبيق، فيحتاج إلى البحث عن حلول جديدة.

امثلة على طريقة حل المشكلات

مثال رقم (1)

المشكلة (ضعف الإنتاج الزراعي في الوطن العربي)

الإحساس بالمشكلة:

- إثارة اهتمام الطلاب وشعورهم بالجهل نحو المشكلة.
- نقل المعلم للطلاب خبراً قرأه في صحيفة حول ارتفاع قيمة المستوردات الغذائية.
- مناقشة المعلم طلابه في إنتاج الوطن العربي من غذاء مواطنيه، والزيادة الطبيعة للسكان، وآثار زحف العمران على الأراضي الزراعية، وأثر ذلك على الغذاء المنتج.

تحديد المشكلة:

- أنواع الغذاء الرئيسة للإنسان.
- مساحة الوطن العربي وعدد السكان فيه.
- المعدات المستعملة في الزراعة.
- السوق العربية المشتركة.
- وفرة المياه.
- تحلية مياه البحر.

عرض الفرضيات:

- الآلات الزراعية.
- السوق العربية المشتركة.
- الاستيراد من الدول الأجنبية.

- وعي المزارعين.
- الآفات الزراعية.

جمع المعلومات:

- الكتاب المدرسي.
- مجلات، وكتب، وصحف.
- مقابلات.
- وثائق رسمية.

الاستنتاج والقرارات:

- زراعة الأشجار في الحدائق المنزلية والعامة.
- عدم استنزاف المياه.
- إقامة السدود على السيول والأنهار.
- إصلاح شبكات المياه.
- تثقيف المزارعين.
- تفعيل السوق العربية المشتركة.

مثال رقم (2)

المشكلة (الحوادث المرورية في المملكة الأردنية الهاشمية)

مقدمة/ لقد ازدادت الحوادث المرورية في السنوات الأخيرة بشكل ينذر بالخطر، ويستدعي عمل شيء ما للتقليل من هذه الحوادث التي تحصد أرواح زهاء خمسة وعشرين وثمانمائة شخص في كل عام إضافة إلى ما تسببه من إعاقات بدنية، وخسائر مادية في المركبات والممتلكات.

أسئلة الدراسة:

- ما أسباب كثرة الحوادث المرورية؟
- ما هو حجم هذه الظاهرة؟
- ما هي آثارها على الأرواح والممتلكات؟
- ما سبل التصدي لحل هذه المشكلة؟

جمع المعلومات:

تجمع المعلومات من خلال العمل المكتبي، والعمل الميداني.

الفرضيات:

ويتضمن إعداد بعض الرسوم البيانية والخرائط، لإيجاد علاقات واستنتاجات بناء على المعلومات المتوفرة.

الحل:

التوصل إلى استنتاجات من خلال معالجة المعلومات بغرض التحقق من صحة الفرضيات. ومن الأمثلة على هذه الحلول: تأهيل طلاب المدارس لمعرفة القواعد المرورية، وزيادة رقباء السير في المملكة، وزيادة الغرامات، ورفع الحد الأدنى لأعمار حاملي رخص السواقة، وتحديث المركبات.

الحقائب التعليمية Instructional Packages

الحقيبة التعليمية وعاء معرفي يحتوي عدة مصادر للتعلم صممت على شكل برنامج متكامل متعدد الوسائط يُستخدم في تعلم موضوعات معرفية متنوعة. وهي نظام تعليمي ذاتي المحتوى، يساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التربوي المنشودة وفق قدراتهم. والحقيبة التعليمية بشكلها النهائي برنامج تعليمي نُظّم لتعلم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية متعددة يمكن استخدامها بعدة طرق، لتحقيق أهداف معرفية وسلوكية محددة.

ويعرف سميث[1] الحقيبة التعليمية بأنها برنامج محكم التنظيم، يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية يساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة. ويعرفها كل من مرعي والحيلة بأنها نظام تعليمي متكامل، مصمم بطريقة منهجية ومنظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفعّال، ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة، ذات أهداف متعددة ومحددة، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه المعلم أحياناً، أو من الدليل الملحق بها، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان[2]. وتعرفها المنظمة العربية للتربية والعلوم (أليسكو) بأنها: وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم الذاتي، وتوجه نشاط المتعلم، وتحتوي مادة معرفية ومواد تعليمية منوّعة مرتبطة بأهداف سلوكية، ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية، ومدعّمة بنشاطات تعلّمية متعددة تخدم المناهج الدراسية وتساندها.

وتتخذ الحقيبة التعليمية من أسلوب النظم منهجاً في إعدادها، وأهدافها محددة بصورة سلوكية، والتعلم من خلالها فردياً وذاتياً، وتراعي الفروق الفردية، وتشتمل على مواد تعليمية متعددة، وتشتمل على أنشطة ومهارات هادفة ومتنوعة، وتتنوع فيها أساليب التقويم وأدواته، ويتوفر فيها دليل استخدام، ومستوى التعلم المستهدف هو الإتقان[3].

ويرى بورنر (1915) أن كل طالب يمكن أن يصل إلى مستوى الإتقان لما يتعلمه إذا قدّم المحتوى التعليمي بطريقة مناسبة له، وتمت مساعدته عندما تواجهه مشكلة تعليمية معينة. وأتيح له الوقت الكافي، وحُدّد مبدئياً مستوى الإتقان الذي يجب الوصول إليه.

---

(1) عبد العزيز علي الدشتي، تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية.

(2) توفيق مرعي ورفيقه، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.

(3) كمال يوسف إسكندر ورفيقه، مقدمة في التكنولوجيا التعليمية.

وتشكل الحقائب التعليمية برنامجاً تعليمياً متكاملاً ذا عناصر متعدّدة ومتنوعة من الخبرات التعليمية، والتي يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق يضم مصّمم التعليم، وخبيراً في المادة التعليمية، ومعلم المادة، وخبراء فنيين لتطوير التقنيات اللازمة للحقيبة.

ومن ميزات الحقائب التعليمية أنها تستخدم في جميع المراحل الدراسية وتغطي المواد الدراسية، كما أنها تحقق التعلم الفردي المميّز الذي يُمكّن المتعلم من السير في تعليمه حسب قدراته وإمكاناته، ولا تعمد إلى موازنة مستوى الطالب التحصيلي بمستوى أي طالب آخر، وبذلك تجنب الطلبة الضعاف الشعور بالنقص. وتتمتع الحقيبة التعليمية بالاكتفاء الذاتي، بمعنى أنها تضم كافة المواد التعليمية والتدريسية اللازمة لتحقيق أهدافها، فهي تشمل مواد، وأنشطة، وخبرات تعليمية، تتصل بموضوع تعليمي معين[1].

وتقوم فلسفة الحقائب التعليمية على مبادئ أهمها:

1. إن جميع الأفراد لديهم القدرة على التعلّم بدرجات متفاوتة.
2. توجد فروق فردية بين المتعلمين.
3. يتعلم الطلاب بصورة أفضل وأسرع عندما تتلاءم عملية التعليم مع قدرات هؤلاء الطلاب واهتماماتهم.

عناصر الحقيبة التعليمية

يحتاج تصميم الحقيبة إلى خطوات وممارسات يسبقها إلمام بالعناصر والمواد التعليمية التعلّمية الضرورية لهان حتى تلعب الدور التربوي المناط بها. هذه العناصر هي:

1. **العنوان**: ويعكس الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلمها، ويجب تصميمه بشكل جذاب، يثير انتباه الطلاب، ويحفزهم على العمل.
2. **دليل الحقيبة**: ويتضمن بيان أفضل الطرق والأساليب لاستخدام الحقيبة والأنشطة المقترحة، بهدف إعطاء فكرة عامة عن محتوى الحقيبة، وأهميته، والنشاطات التي يتوجب على الطالب القيام بها. ويوضع الدليل على شكل كتيّب صغير أو صفحات منفصلة، ويتضمن معلومات عن فئة المتعلمين المستهدفة ومستواهم التعليمي.
3. **الأهداف**: وتتضمن أهدافاً تعليمية مصاغة صياغة سلوكية، تصف بصورة واضحة السلوك النهائي المراد تحقيقه في نهاية استخدام الحقيبة.

---

(1) صبحي خليل عزيز ورفيقه، *التقنيات التربوية*.

4. **أدوات الاختبار:** تضم أدوات الاختبار:

أ. اختبارات قبلية.

ب. اختبارات بعدية.

ويهدف الاختبار القبلي إلى تحديد نقطة البدء بالنسبة للمتعلم. فإذا أظهر المتعلم أن لديه المعارف والمهارات التي تسعى الحقيبة التعليمية إلى اكتسابها، يتم إعفاؤه من دراسة محتوى الحقيبة. ويهدف الاختبار البعدي إلى التأكد من إلمام المتعلّم بالمهارات والمعارف التي ترمي الحقيبة إلى إيصالها للمتعلم.

5. **المحتوى أو المادة العلمية:** تحوي الحقيبة في العادة مواد مرئية: كالصور، والخرائط والأفلام، والشفافيات ومواد مسموعة: كالتسجيلات الصوتية، ومواد مطبوعة: كالنصوص، وخلاصة البحوث.

6. **النشاطات الإثرائية:** تعمق النشاطات الإثرائية فهم الطلاب لجوانب معينة من الموضوع قيد الدراسة.

7. **مصادر الحقيبة:** تتضمن قائمة المصادر والمراجع التي يمكن أن يستعين بها المتعلم، إذا ما أراد التوسّع في الموضوع.

8. **الفئة المستهدفة:** تحديد نوع المتعلمين الذين يُوجّه إليهم برنامج الحقيبة.

تصميم الحقيبة التعليمية وإنتاجها[(1)، (2)]

يتم تصميم الحقيبة التعليمية وإنتاجها وفق الخطوات التالية:

1. **الاختبار القبلي:** يقوم مصمّم الحقيبة بوضع اختبار مبسّط وشامل يستطيع بواسطته قياس مستوى الطلبة خلفيتهم حول الموضوع الذي ستناوله من خلال الحقيبة.

2. **تحديد الإطار العام للحقيبة:** وضع المادة المرجعية للحقيبة، سواء أكانت مواد مقروءة، أو مسموعة، أم مرئية، أم مزيجاً منها.

3. **المتابعة والإشراف:** بالرغم من أن الأسلوب المتبع لاستخدام الحقائب التعليمية هو أسلوب التعلّم الذاتي إلاّ أن هذا الأمر لا يعفي المعلم من متابعة طلابه.

---

(1) كمال يوسف إسكندر ورفيقه، مقدمة في التكنولوجيا التعليمية.

(2) محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم: نظرية وممارسة.

4. **التقويم**: لابد لمصَمّم الحقيبة من وضع اختبار ختامي لقياس ما تعلّمه الطالب من الحقيبة.
5. **الحاوية**: إعداد حاوية ورقية، أو بلاستيكية، أو مصنوعة من القماش، وبعد اختيارها توضع بها جميع مكونات الحقيبة، ويثبت على غلاف هذه الحاوية عنوان الحقيبة التعليمية بشكل واضح.
6. **دليل الحقيبة**: يساعد دليل الحقيبة المتعلّم على التعرف إلى مكونات الحقيبة، مع الإشارة إلى نوعية الأجهزة اللازمة لاستخدام كل من هذه المواد، كجهاز عرض الشرائح، أو جهاز العرض فوق الرأسي (المسلاط).
7. **شروط الاستخدام**: وهي توضيح للمتطلبات اللازم توافرها لاستخدام الحقيبة، وبيان الوقت اللازم لضمان فعالية الحقيبة في تحقيق الأهداف المرجوة.
8. **إرشادات المستخدم**: وهي جملة من الإرشادات توضح للمتعلم كيفية الاستفادة من هذه الحقيبة، مثلك إيضاحات حول منهج الحقيبة، وما قد يكون فيها من مصطلحات ورموز تحتاج إلى توضيح.

معايير الحكم على جودة الحقيبة التعليمية:

- عنوان الحقيبة واضح ومعبر عن محتواها.
- تصميم الحقيبة بسيط وجذاب.
- يوجد في الحقيبة دليل شامل للمتدربين ييسر عليهم توظيفها في التعلم.
- الأهداف مصاغة بدقة ووضوح.
- الأهداف قابلة للتطبيق.
- تتناسب المادة العلمية مع الأهداف المنشودة.
- المادة العلمية منظمة وفق الأسلوب العلمي.
- يتم تقسيم الحقيبة إلى وحدات وفق تجانس الموضوعات.
- توفر النشاطات تغذية رجعية فورية للطالب المتدّرب.
- تراعي النشاطات الفروق الفردية بين الطلاب المتدربين.
- النشاطات محفّزة للمتدرب.
- توجد نشاطات إضافية إثرائية.

- يساعد التقويم المتعلم على كشف مواطن القوة والضعف في قدراته.
- يساعد التقويم المتعلّم للوصول إلى درجة الإتقان.
- تتوفر في التقويم مفاتيح للإجابة.
- تتوفر في الحقيبة قائمة بالمصادر والمراجع.
- يتوفر في الحقيبة اختبار قبلي واختبار بعدي.
- تتضمن الحقيبة فكرة رئيسة واحدة تتضمن أفكاراً ثانوية عدة.

التعليم المصَغّر Microteaching

التعليم المصغّر أسلوب يعمل على اكتساب مهارات جديدة وتنميتها، ويقوم فيه الطالب/ المتدرب بتعليم مهارة محددة في موقف صفي حقيقي، أو مصطنع، لعدد قليل من الطلبة ولمدة زمنية قصيرة، مع إخضاع المتدرب لتقويم المعلم/ المشرف، المضبوط بأدوات تقويم معينة، ثم يكرر الأداء مرة أخرى مع التقويم إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المطلوب لأداء المهارة. ويتم التعليم المصغّر في وقت قصير يتراوح ما بين خمس إلى خمس عشرة دقيقة، ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب يتراوح عادة ما بين خمسة إلى عشرة طلاب. وهذا الأسلوب مصمم لاكتساب مهارات جديدة أو تنقيح مهارات سابقة.

بدأ التعليم المصغر كخبرة تدريبية قبل الخدمة في برامج تربية المعلمين. وكانت بداياته في جامعة ستانفورد، بولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الستينات من القرن العشرين الفائت، على يد دوايت ألن (Dwight Allen) ورفاقه. حيث لاحظ ألن ورفاقه أن برامج تدريب المعلمين آنذاك، كانت تميل نحو الجوانب النظرية إلى حد بعيد، مركّزة على النواحي المعرفية، ومغفلة جانب المهارات، التي يحتاج إليها المعلم في تعليمه داخل حجرة الصف. وأول ما قام به هؤلاء هو محاولة تحديد عدد من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها المعلم ليؤدي عمله بنجاح، فكان أن حدّدوا ثماني عشرة مهارة، وأنشؤوا مختبراً يعلم فيه الطلاب المتدربون دروساً عادية قصيرة لطلاب غير متدربين، في مواضيع تروق لهم، وتحظى باهتمامهم.

والتعليم المصغّر مفهوم مدرسي مستحدث للتطوير المهني للمعلمين يعتمد الاستخدام المنظّم الهادف لموقف تعليمي فعلي، ولكنه مبسّط من حيث عدد الطلاب، ومدة الدرس، والمهارات المستخدمة فيه. ويعمل هذا الأسلوب على تحليل العملية التربوية إلى مهارات محددة، وبالتالي يمكن تدريب الطالب/ المتدرّب على إتقان المهارات التربوية واحدة تلو الأخرى. ويقوم الطالب/ المتدرب بتدريس من خمسة إلى عشرة طلاب داخل غرفة الصف، ويحاول تحقيق إحدى المهارات التدريسية، مثلك سؤال الأسئلة، أو استخدام الوسائل التعليمية، أو استخدام العصف الذهني، أو رسم خريطة[1]. ويقوم المخرج في حجرة المراقبة بتسجيل ما يدور داخل الصف على شريط فيديو، وفي الوقت نفسه يشاهده زملاء آخرون ومراقبون أثناء الأداء من خلال شاشات عرض تلفزيونية 'Monitors" في غرفة دراسية أخرى، ويسجلون ملاحظاتهم. وبعد مشاهدة الطالب المتدرّب للدرس المسجل، وتحليله مع

(1) Rakestraw, John. Microteaching information.

المشرف، يقوم بإعادة تنظيم الدرس وتعليمه من جديد إلى نفس المجموعة أو مجموعة أخرى من الطلاب. ويناقش الطلاب أداءَه مع زملائه، ويستمع إلى نقدهم البنّاء، ثم يعيد تدريس المادة أو المهارة مرة أخرى، ثم يستمع مرة أخرى إلى ملاحظاتهم، حتى يصل إلى مستوى الأداء المطلوب. وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته أداه من خلال استعراض الشريط التلفزيوني المسجّل، وقد تأتي من المعلّم المدّرب، أو الأقران المشتركين في عملية التدريب. وتصمم بطاقة تقويم المهارة التي يراد التدريب عليها بحيث تحتوي على المكونات الرئيسة أو المهارات الجزئية التي تتألف منها المهارة.

العناصر الأساسية في التعليم المصغّر هي: مهارة واحدة يراد تعليمها، وفترة زمنية قصيرة، وعدد طلاب صغير، ومصادر متعددة للتغذية الراجعة، وفرصة أو أكثر لإعادة التدريس.

في كثير من الأحيان يتعذر الحصول على طلاب حقيقيين، فيلجأ المعلم/ المدرب إلى الاستعانة بزملاء المتدرب ليقوموا مقام الطلاب الحقيقيين Simulated Teaching. وفي كثير من الأحيان يتعذّر الحصول في عملية التدريب على صف كامل من الطلاب فترة حصة دراسية كاملة، ولذا يخفض عدد الطلاب، ويكتفى بفترة زمنية وجيزة.

ويمكن تطبيق التعليم المصغّر في مراحل مختلفة، قبل أن يبدأ المعلم في العمل، وخلال عمله.

وينطلق التعليم المصغّر من أن تعديل السلوك يستلزم، إضافة إلى المعرفة النظرية الإدراكية، اكتساب بعض المهارات التي تصبح في متناول الفرد، ويستطيع تأديتها بيسر وسهولة، وبذلك يقوم هذا الأسلوب بردم الهوّة بين التعليم النظري والتدريب العملي، ومن خلاله يدرك المعلم نواحي القوة والضعف عند المتدّربين، ويحرص على إكسابهم بعض المهارات المصاحبة، مثلك صقل الشخصية، وإدارة الفصل، والسيطرة على الانفعال، واستخدام الوسائل التعليمية، وإيراد الأسئلة السابرة.

ويتيح هذا الأسلوب للطالب المعلم أن يعيش الموقف التعليمي الحقيقي من خلال رؤية أدائه، ويتعرّف إلى ردود واستجابات الطلاب للأداء الذي قدّمه لهم، كما يتعرف إلى مستوى أدائه من خلال رؤيته نفسه مرة أخرى عن طريق أشرطة الفيديو، ومن خلال انتقادات المعلم والأقران له. ويوفر هذا الأسلوب خبرات واقعية ووظيفية للطلبة المعلمين قبل قيامهم بالأعباء التدريسية الفعلية في غرفة الصف.

ويقوم التعليم المصغّر على عدد من المبادئ، وهي:

1. اختزال المهمة التعليمية، وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة يتم التدريب عليها.
2. التحكم بالعملية التعليمية نظراً إلى صغر المهمّة.
3. تحديد عدد الطلبة الذي يساعد على التخلص من المشتّتات المتعلقة بالخروج عن النظام في حال كون عدد طلاب الصف كبيراً.
4. توفير التغذية الراجعة للمعلم فور انتهائه من التعليم.
5. استناد التعليم المصغّر إلى استراتيجية التعلّم المتقن.
6. قلة التوتر الذي يحدث للمعلم نتيجة تبسيط الموقف التعليمي.

خطوات التعليم المصغّر ([1]، [2]،[3])

1. تحديد الجانب التعليمي أو المهارة التعليمية المنوي تحسينها لدى المتدرب، والمستوى المطلوب في إتقان تلك المهارة.
2. تحضير أدوات التسجيل وأجهزة العرض والتأكد من سلامتها.
3. تحديد الأسلوب والوسائل والأنشطة المقترحة لتحديد الهدف المعني.
4. إعداد الطالب/ المتدرب لخطة الدرس وعرضها على المعلم.
5. تعليم مجموعة صغيرة من الطلاب لفترة وجيزة.
6. قيام المعلم المدرب بتسجيل الدرس على شريط فيديو، أو عن طريق مسجل الصوت.
7. الطلب من الملاحظين تسجيل ملاحظاتهم أولاً بأول.
8. تحليل المهمة التعليمية بعد م شاهدة شريط الفيديو أو الاستماع لشريط الصوت. وفي أحيان معينة يقوم الطالب/ المتدرب باستخدام صحيفة التقويم الذاتي، لمعرفة المزيد عن أدائه، وذلك من خلال مشاهدة التسجيل المرئي.
9. قيام الطالب/ المتدرب بالاستماع إلى آراء الملاحظين والأقران، ومناقشتهم بهدف معرفته نقاط قوته ونقاط ضعفه.

---

(1) عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.

(2) صبحي خليل عزيز، التقنيات التربوية.

(3) محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم: نظرية وممارسة.

10. إعادة التعليم المصغّر على طلبة جدد. وبعد إعادة التدريس يتعرض المتدرب مرة أخرى للتغذية الراجعة (التعزيز الفوري).

11. يمكن تسجيل مواقف تعليمية مختارة للمتدرب نفسه وللآخرين، وبالتالي يصبح بإمكـان المتدرّب مقارنة معطيات مواقفه بمواقف الآخرين.

التعلم التعاوني Cooperative Learning

يوجد ثلاثة أنوع من التعلم هي[1]: التعلم الفردي ومفاده كل منا يعمل بمفرده لتحقيق هذا الهدف We are each in this alone، والتعلم التنافسي ومفاده أنا انجو، أنت تغرق، أنا اغرق، أنت تنجو I swim, you sink; I sink, you swim، والتعلم التعاوني ومفاده نغرق معاً أو ننجو معاً We sink or swim together.

في التعلم الفردي يتدرب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم، ويتم تقويم الطالب وفق محكّات موضوعة سلفاً. وفي هذا النوع من التعلم يعمل كل طالب بمفرده، ويكافح من أجل نجاحه الخاص، ويتم تقييم أداء الطالب بمقارنته بمحكات موضوعة مسبقاً، من خلال اختبارات محكيّة المرجع. Criterion referenced Tests.

وفي التعلم التنافسي يتنافس الطلاب فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد، يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة. في هذا التعلم يعمل كل طالب بمفرده ويكافح من أجل أن يكون أفضل من زملائه الآخرين في الصف، ويحتفل الطالب بنجاحه الخاص وإخفاق الآخرين، ويتم تقييم الطلاب وفق منحنى مدرّج من الأفضل إلى الأسوأ، من خلال اختبارات معيارية المرجع Norm referenced Tests.

أما في التعلم التعاوني، فيعمل الطلاب مع بعضهم داخل مجموعات صغيرة، غير متجانسة، ويساعد كل منهم الآخر على تحقيق هدف تربوي مشترك، بحيث يصل جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان Mastery Level، ويتم تقويم أداء مجموعة الطلاب وفق محكّات موضوعة سلفاً[2].

والتعاون هو أن يعمل الطلاب معاً لإنجاز أهداف مشتركة. والتعلم التعاوني هو الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم لزيادة تعلّمهم إلى أقصى حد ممكن[3]، وهو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإتمام عمل معين، أو تحقيق هدف ما بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته.

---

(1) عبد الله بن صالح المقبل، التعلم التعاوني.

(2) Balkom, Stephen. Cooperative Learning.

(3) عبد العزيز سعود النمر، التعليم التعاوني.

ويدور التعلم التعاوني حول بناء الدروس التعليمية بشكل تعاوني، يتيح الفرصة للطلاب للعمل مع بعضهم، والطالب في التعلم التعاوني يقوم بدورين متكافئين يؤكدان نشاطه وهما دور التدريس والتعليم في آن واحد.

ويمكن تعريف التعلم التعاوني بأنه أسلوب للتعليم والتعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في هدف أو أهداف مشتركة. إحدى أهم مسلمات التعلم التعاوني تفترض أنه لكي يحقق الطلاب أعظم عوائد ممكنة في تحصيلهم الدراسي يجب ألا يُسمح لهم أن يكونوا فقط متلقين سلبيين، ويتوافق هذا الأسلوب مع فرضيات نظرية الحوافز التي تربط بين المكافأة والنتائج الإيجابية.

وكلمة تعاون تحتوي دلالات واستخدامات كثيرة ومختلفة، ولهذا يحتاج المعلّم إلى تعريف الكلمة تعريفاً إجرائياً، وذلك عن طريق تحديد الأنماط السلوكية المرغوب فيها داخل المجموعة. ويمكن النظر إلى التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريس، تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك، وهو بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب، المتباينين في قدراتهم، وينفّذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم، ويتخذون قرارهم بالإجماع، وهناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا، وبين صياغة موقف تعليمي يسهم فيه الطلاب جميعاً بمشاركاتهم الإيجابية.

وتؤكد الأبحاث على أن النمط التعاوني في العملية التعليمية يزيد التحصيل الدراسي، والإنتاجية، والدافعية، للتعلم، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب التي تعبر عن الالتزام، والدعم، والاهتمام، وعن قبول الفروق الفردية، وتقدير الذات. كما أنه يحسّن السلوك، والانتظام في الدراسة، ويخلق روح المحبة والتآزر بين الطلبة أنفسهم، داخل المدرسة وخارجها، ويقوي مهارات الاتصال بين الطلاب، ويوازن بين المشاركة الجماعية وبين المساءلة الفردية، وينمي مهارات التفكير النقاد والقدرة على حل المشكلات، ويسهم في تعليم الطلبة كيف يعلمون معاً وكيف يشجعون بعضهم.

وعندما تتهيأ الفرصة ليعملوا مع زملائهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص، ويعطيهم الأمل، ويجعلهم يشعرون أنهم أكثر قدرة والتزاماً نحو عملهم، وإذا أريد للفصول أماكن حيث يبدي الطلاب اهتمامهم ببعضهم، ويظهرون التزاماتهم نحو نجاح كل منهم، فلابد أن يكون الموقف ذا طابع تعاوني.

يساعد التعلم التعاوني الطلاب على تطوير مهارات اجتماعية(*) مهمة للعمل، ويضمن أن يعمل جميع الطلاب طوال الوقت، وأن يسهم كل طالب بقدر متساوٍ في عمل المجموعة. وتُظهر نتائج البحوث حول التعلم التعاوني أن الطلاب الذين يتعلمون بهذه الطريقة يتعلمون المادة الدراسية بشكل أفضل، ويحتفظون بها لمدة أطول وهناك عبارة تقول "إذا أخبرتني فسوف أنسى، وإذا أريتني فسوف أتذكر، وإذا أشركتني فسوف أفهم".

هناك عرض ضمني من التعلم التعاوني يتمثل في جعل كل عضو في المجموعة فرداً أقوى بذاته. ويتم تحقيق مثل هذا الغرض عادة من خلال زيادة تعلم كل عضو إلى أقصى حد ممكن. ومن المهم أن يعرف أعضاء المجموعة أنهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على عمل الآخرين. وحتى يكون الطالب مسؤولاً عن نصيبه العادل من عمل المجموعة، فإنه يلزم تقويم مقدار الجهد الذي يسهم به كل فرد من المجموعة، وكذلك التأكد من أن كل فرد مسؤول عن النتيجة النهائية[1].

يمكّن التعلم التعاوني المتعلّمين من الوصول إلى التعلم ذي المعنى، فالمتعلمون يثيرون أسئلة، ويناقشون أفكاراً، ويقعون في أخطاء، ويتعلمون فن الاستماع، ويحصلون على نقد بناء، ويستخدمون التفكير المنطقي في مناقشاتهم.

وقد يحتاج المعلم إلى سنة أو سنتين من الخبرة العملية في غرفة الصف لكي يصبح التعلم التعاوني أسلوباً عادياً من أساليب التعليم، لكنه أسلوب يستحق بالفعل الجهود التي تبذل من أجله. ومن المفضل أن يبدأ المعلم بداية صغيرة باستخدام التعلم التعاوني في مادة واحدة أو في صف واحد إلى أن يشعر بالارتياح في تطبيقه ثم يتوسع باستخدامه في مواد أو صفوف أخرى.

على أن التعلم التعاونيّ لا يتحقق بمجرد وضع الطلاب في مجموعات، بل أنه يتعين على المعلمين أن يثبتوا بدقة المواقف التعليمية بشكل تعاوني، والتعاون ليس مجرد إجراء تعليمي، إنه تغيير أساسي في البنية التنظيمية يبدأ من الصف إلى أن يصل إلى مكتب مدير المدرسة، ومكتب مدير المنطقة التعليمية.

(*) المهارة الاجتماعية هي الكفاءة السلوكية في المواقف الاجتماعية، أو هي الأساليب التي يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين. وأبرز الاستراتيجيات الفعالة التي يتم من خلالها تعلم المهارات الاجتماعية التعلم التعاوني.

(1) يسرى مصطفى السيد، استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الإبداعي.

وحتى يمكن استخدام التعلم التعاوني يجب على المعلم أولاً أن يُكسب طلابه مهارة العمل بفاعلية في إطار الجماعات. ويتوقع من المعلم عند البدء في تكوني مجموعات تعاونية أن يختار المهمات السهلة، وأن يناقش الطلاب في موضوع التعاون، وأهمية العمل في مجموعات[1].

وتقوم فكرة التعلم التعاوني على تقسيم الطلاب إلى مجموعات مكونة من أربعة إلى ستة أعضاء، يطلب منهم الاشتغال بعمل ما حتى ينجز من قبل جميع أعضاء المجموعة بنجاح، بحيث يستفيد جميع الأعضاء من جهود بعضهم، ويعتمد حجم المجموعة غير المتجانسة على قرار المعلم حول المجموعة الأكثر كفاية على إتمام المهمة وإنجازها. ولا تساعد المجموعات المتجانسة الفرد على التعلم الأفضل. والطلاب الأكثر ذكاءً لن يتراجعوا في تحصيلهم عندما يعملون في صفوف مختلفة القدرة. والطلاب يتعلمون أكثر من الناحية الأكاديمية والاجتماعية عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين، بدلاً من أن يكونوا متشابهين، فنجاح أي طالب من الطلاب يعود بالفائدة عليه وعلى الآخرين، ونجاح الطلاب الآخرين يعود بالفائدة عليهم وعليه في نفس الوقت.

وكل أعضاء المجموعة يشتركون في مصير واحد، وهم إما أن يغرقوا معاً أو ينجوا معاً، "The all sink or swim together"، وإنجاز أي واحد منهم ناتج عن جهوده الشخصية وجهود زملائه في المجموعة. وعلى المعلم إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة الطلاب بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحدّدة، مع التأكيد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة المراد تعلّمها.

وعلى المعلم قبل الشروع في استخدام التعلم التعاوني أن يفهم الأساس النظري للمكونات الأساسية التي تميزه عن غيره وأن يكون قادراً على تصميم دروس تعاونية وتخطيطها، وتعليمها.

وفي التعلم التعاوني هناك اعتماد متبادل إيجابي بين أفراد المجموعة، وذلك لأنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم إذا حقق الطلاب الآخرون في المجموعة أهدافهم أيضاً. وعلى الرغم من أن لكل فرد دوراً في المجموعة، إلاّ أن كل الأدوار متكاملة، والمحصّلة ليست نظرة الطالب إلى الجزء الذي حققه من الأهداف بقدر ما هي نظرة كل الطلاب في تحقيق الهدف المشترك في محصلته.

(1) ردينة الأحد وحذام يوسف، طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة.

وحاصل مجموع جهود المجموعة التعلمية أكبر من مجموع أجزاء هذه الجهود، ويلتزم أعضاء المجموعة بغرض مشترك يتمثل في الوصول بالتعلم إلى حدوده القصوى. كل عضو يتحمل مسؤولية أدائه وأداء زملائه في المجموعة وأداء المجموعة ككل. ويرى الطالب أنه يستطيع تحقيق أهدافه من خلال تحقيق الطلاب الآخرين أهدافهم.

وعادة ما تعمل المجموعة التعاونية على شكل مجموعات صغيرة غيرة متجانسة، يكافحون من أجل نجاح أعضاء المجموعة، في جو تسود فيه القناعة بأن ما يفيد الفرد يفيد الآخرين. ويتم تقييم أداء المجموعة بمقارنته بمحكّات موضوعة سلفاً بهدف قياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمة الموكلة إليهم[1].

يتفقد المعلم عمل المجموعات من خلال الحركة بين الطلاب أثناء انشغالهم بالمهام الموكلة إليهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم، ويقوم المعلم على ضوء ذلك بإعطاء تغذية راجعة حول مدى فهم المجموعة للمهمة، وطريقة تناولهم لها.

كيف يبدو التعلم التعاوني عند تطبيقه في صفوفنا الدراسية؟

لنفترض على سبيل المثال أننا ندرس مادة الخلفاء الراشدين، يمكننا أن نقسم الصف إلى مجموعات تتكون من اثنين إلى ستة طلاب، ونعطيهم أحد الخلفاء، أو أحد الموضوعات أو المفاهيم التي سوف نتعامل معها في الأيام القادمة. فمهمة كل مجموعة أن توفر لبقية الصف نظرة عامة عن هذا الموضوع أو المفهوم بأي شكل تراه مناسباً. ويجب الإيفاء بالشروط التالية:

أولاً: يجب أن يشارك كل عضو بالمجموعة.

ثانياً: يجب أن يكشف التقرير أو النتاج عن مساهمة كل عضو بالمجموعة.

ثالثاً: يجب أن تعكس العلاقة النهائية علامة المجموعة وكذلك علامات الأعضاء.

وسوف تعتمد علاقات الأعضاء على منهج مكتوب يسلمه كل عضو بالمجموعة، يعكس مساهمته الخاصة في المنتج النهائي.

(1) Stahl, Robert. The essential Elements of Cooperative Learning in the classroom.

عناصر التعلم التعاوني

لتوفير الظروف اللازمة للعمل التعاوني الفاعل، فإنه يجب على المعلمين أن يبينوا بوضوح كل درس عناصر العمل التعاوني الخمسة الأساسية وهذه العناصر هي ([1]،[2]،[3]):

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي (التآزر) Positive Interdependence

يجب أن يعطى الطلاب مهمة واضحة، لكي يعتقدوا بأنهم إما أن يغرقوا معاً، أو أن ينجوا معاً.

ويمكن خلق مثل هذا الاعتماد المتبادل الإيجابي من خلال:

أ. وضع أهداف مشتركة بحيث يتعلم الطلاب المادة، ويتأكدوا من أن كل أفراد المجموعة قد تعلموها.

ب. إعطاء مكافآت مشتركة، وإعطاء كل عضو العلامة الكلية للمجموعة.

ج. حصول كل عضو في المجموعة على المعلومات اللازمة لأداء العمل.

د. تعيين الأدوار داخل المجموعة، بعد تقسيم المهمة الكلية إلى أجزاء وإسناد كل جزء إلى أحد أفراد المجموعة.

ه. الاحتفاظ بصحيفة تقويم للمجموعة لتسجيل مستوى الأداء بغرض تزويدها بتغذية راجعة.

الاعتماد المتبادل الإيجابي هو الذي يجعل أعضاء المجموعة يشمّرون عن سواعدهم ويعملون معاً لإنجاز شيء ما، يفوق النجاح الفردين كما أنه يكوّن الإدراك المتمثل في أن الأعضاء يتحملون مسؤوليتين هما: تعلم المادة، والتأكد من تعلم جميع أعضاء الفريق لهذه المادة.

ويمثل الاعتماد المتبادل الإيجابي أساس استراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي بين الطلاب فلن يكون هناك تعاون على الإطلاق، ولكي يتأكد المعلمون من أن الطلاب يفكرون بشكل تعاوني وليس بشكل فردي فإنهم يتأكدون من تحقيق ثلاث مسؤوليات هي:

---

(1) عبد الله بن صالح المقبل، التعلم التعاوني.

(2) توفيق مرعي ورفيقه، طرائق التدريس العامة.

(3) ديفيد جونسون ورفيقه (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، التعلّم التعاوني.

مسؤولية تعلم المادة المسندة، ومسؤولية التأكد من تعلم جميع أعضاء المجموعة لها، ومسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لها بنجاح.

ثانياً: المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية Individual & Group accountability

يجب أن تكون المجموعة مسؤولة عن تحقيق أهدافها، وكل عضو يجب أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل والتعامل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية.

تظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم أداء كل طالب، وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة إضافية، أو دعم، أو تشجيع لإنهاء المهمة.

ويستطيع المعلمون أن يبنوا المسؤولية الفردية من خلال إعطاء كل جانب اختباراً فردياً، أو من خلال الاختبار العشوائي لأحد الأعضاء ليقوم بتقديم الإجابة. ومن بين الإجراءات التي تعزز المسؤولية الفردية توقيع جميع أفراد المجموعة تقرير المجموعة، وكذلك إعطاء اختبار قصير لكل أفراد المجموعة، لقياس معرفتهم بالمادة.

ثالثاً: التفاعل المعزز وجهاً لوجه Primitive Interaction

يقصد بالتفاعل المعزّز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع جهود زملائه وتسهيلها ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة.

يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً، يعملون من خلاله على زيادة نجاحاتهم، وذلك بالاشتراك في استخدام المصادر، وتقديم المساعدة، والدعم، والتشجيع، والثناء على الجهود التي يبذلها كل واحد منهم كي يتعلم.

ويلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الإيجابي وجهاً لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة. ويزيد الطلاب من تعلّمهم من خلال تبادل الجهود التعليمية، ولا يعتبر التفاعل وجهاً لوجه هو غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة، مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب. ولكي يكون التفاعل وجهاً لوجه مثمراً، يجب أن يكون حجم المجموعات صغيراً (4-6) وذلك لأن زيادة مشاركة التلميذ، وكذلك جهوده ينقصان بزيادة حجم المجموعة، وكلما صغر حجم المجموعة تزداد إمكانية مساءلة الفرد.

رابعاً: تعليم الطلاب المهارات الزمرية Small group skills

يتعين تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون ذي الجودة العالية، كما يجب حثهم على استخدامها. فمثلاً يجب أن يتعلم الأعضاء مهارات القيادة، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة، والتواصل وإدارة حل النزاعات بطريقة هادفة.

ولا تستطيع المجموعات أن تعمل بفاعلية إذا لم تكن لدى الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة، كمهارات الحديث بهدوء، والإصغاء، والنقد والفكرة وليس صاحبها، وكذلك تقويم الآراء والملخصات، واحترام مشاعر الآخرين.

جدير بالذكر أننا لا نعرف بالفطرة كيف نتعامل مع الآخرين بفعالية، كما أن مهارات الاتصال مع الأشخاص، والتعامل معهم لا تظهر بطريقة سحريّة عندما نحتاج إليها.

خامساً: معالجة المجموعات Group Processing

يتطلب التعلم التعاوني أن يتأمل أفراد المجموعة فيما إذا كان ما اتخذوه من إجراءات مفيداً أم لا. والهدف هو تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة.

تكون هناك معالجة لعمل المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على علاقات فاعلة بينهم.ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء التصرفات المفيدة واستمرارها، وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل، لتحسين عملية التعلم.

ويستطيع المعلمون أن يبينوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تعيين مهام مثل: سرد ثلاثة أو أربعة سلوكات قام بها أحد أعضاء الفريق، وساعدت على نجاح المجموعة. وكذلك سرد سلوك واحد يمكن إضافته لجعل المجموعة أكثر نجاحاً في المستقبل.

إن التعاون والصراع شيئان متلازمان. والذي يحدد مدى نجاح العمل التعاوني بشكل كبير هو الطريقة التي تدار بها الصراعات الأكاديمية الفكرية الملازمة للمجموعات. وكذلك يجب تعليم الطلاب الإجراءات والمهارات اللازمة للتفاوض من أجل الوصول إلى حلول بنّاءة لصراعاتهم والتوسط في الصراعات القائمة بين أفراد المجموعة.

إن معرفة كيفية إدارة الاختلافات وكيفية التفاوض أو التوسط في الصراعات يضمن لنا زيادة القوة الكامنة في الجهود التعاونية.

والغرض من معالجة عمل المجموعة هو توضيح فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية، وتحسينها لتحقيق أهداف المجموعة. وهذه العملية تضمن للأعضاء الحصول على تغذية راجعة عن مشاركتهم، وتوفّر الوسيلة لتحتفل المجموعة بنجاحها.

المدرسة التعاونية Cooperative School

سلوك أعضاء أية مؤسسة يُعزى بشكل مباشر إلى بيئة المؤسسة، وليس إلى طبيعة الأفراد العاملين فيها، فلذلك تبدأ الخطوة الأولى في بناء المدرسة التعاونية باستخدام التعلم التعاوني في غرفة الصف معظم الوقت.

والخطوة الثانية في بناء مدرسة تعاونية هي تشكيل مجموعات زمالة للدعم والمساندة بالإضافة إلى تشكيل مجموعات متخصصة باتخاذ القرارات، تشرك جميع العاملين في المدرسة.

ومثلما أن التعلم التعاوني هو أساس الصف، فإن أساس المدرسة هو مجموعات الزمالة للدعم والمساندة والتي هي عبارة عن مجموعات تعاونية صغيرة تتكون من معلمين اثنين إلى خمسة معلمين، غرضها زيادة خبرة المعلمين التعليمية، وزيادة فرص نجاحهم.

أما الخطوة الثالثة في بناء مدرسة تعاونية فهي تطبيق فكرة المجموعات التعاونية الإدارية على نطاق المنطقة التعليمية.

دور المعلّم في التعلّم التعاوني

يمكن تلخيص دور المعلم في التعلم التعاوني في النقاط التالية[1]،[2]،[3]:

- يقوم المعلم بتحديد الأهداف الأكاديمية والتعاونية التي يريد المعلّم من الطلاب تعلّمها في مجموعا ويتخذ مجموعة من القرارات قبل بدء العملية التعليمية. ويتضمن الدرس التعاوني فئتين من الأهداف هما:
  - فئة الأهداف المعرفية المتصلة بالمحتوى العلمي المراد تعلمه.
  - فئة الأهداف الاجتماعية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية.
- يحدد المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ عملية التعلم، وأوراق العمل اللازمة لكل مجموعة.

(1) University of Texas, Center for Teaching excellence. Teaching Strategies. Cooperative Learning.

(2) ديفيد جونسون ورفيقه (ترجمة مدارس الظهران الأهلية) التعلّم التعاوني.

(3) Stahl, Robert, Cooperative Learning in Social Studies: A Handbook for Teachers.

- يقرر عدد الطلاب في المجموعة الواحدة. يبدأ المعلم بتكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة، ثم يبدأ بزيادة العدد حين يتدرّب الطلاب على مهارات التعاون إلى أن يصل العدد إلى ستة طلاب في المجموعة الواحدة. وحجم المجموعة على الجملة يتوقف على أهداف كل نشاط وطبيعة كل مهمة، وكذا نوعية الطلاب، ولكل حجم من أحجام المجموعات مزايا وخصائص، وعندما تكون المجموعة قليلة العدد يسهل إدارتها وتكون مشاركة أفرادها أكثر نشاطاً، وعادة ما يستعان بالمجموعة الصغيرة تكون المهمة المراد تعلمها بسيطة وتحتاج إلى فترة زمنية قصيرة.
- يحدد مدة عمل المجموعة.
- يعين الطلابَ في مجموعات بشكل عشوائي، دونما أي تجانس مقصود، بحيث تضم كل مجموعة على سبيل المثال طالباً متفوقاً وطالبين متوسطين وطالباً دون الوسط، مع ملاحظة الاختلاف في سماتهم الشخصية.
- يرتب الغرفة بحيث يجلس أفراد المجموعة متجاورين، وعلى دائرة مستديرة إن أمكن بحيث يتمكنون من التواصل البصري. وتتمثل الطريقة التي يرتب بها المعلم غرفة الصفة رسالة رمزية تعبر عن ماهية السلوك المناسب في الصف، كما أنها تيسّر عمل المجموعات التعليمية فيه، وعلى المعلم التأكد من أن مجموعات الطلبة موزعة داخل غرفة الصف بطريقة تمكنه من التجول في الغرفة بسهولة.
- يحدد المادة المطلوب تعلمها، أو يقسم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث يتعلم كل طالب جزءاً معيناً ما، ويعلمه لبقية المجموعة.
- يوزع الأدوار، ويقسم العمل بين أفراد المجموعة لضمان الاعتماد المتبادل الإيجابي ويقوم المعلم بتوزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سويّاً حيث يسهم كل طالب بدوره كأن يكون قائداً، أو مسجلاً، أو باحثاً، يقوم قائد المجموعة بقيادة الحوار، والتأكد من مشاركة الجميع، ويقوم المسجل بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج، ويتلخص دور الباحث في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة.
- يضع محكّات للنجاح، ويحدد مستوى الإتقان، وعادة ما يبني المعلم أدوات تقويم الطلاب على أساس نظام محكّي المرجع.

- يختار اسماً للمجموعة، مثل مجموعة آ، أو مجموعة ابن خلدون، أو مجموعة البترا، أو غيرها من الأسماء، بعد ذلك يدون المعلم أسماء المجموعات وأسماء أفرادها على بطاقات، ويوزعها على الطلاب، برفقة القواعد التي ستراعى عند استخدام التعلم التعاوني.
- يتدخل المعلم أثناء عمل المجموعات لمساعدة الطلاب في فهم المهمّات، والتأكيد على المهارات المطلوبة.
- يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها.
- يراقب المجموعات باستخدام صحيفة ملاحظة.
- يناقش الأفكار المتداولة ويبين مدى توظيفها واستخدامها في المستقبل.

قواعد التعلم التعاوني [(1)،(2)،(3)،(4)]

التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلّم تعاونية:

1. كل فرد من أفراد الجماعة مسؤول عن عمل الجماعة ككل.
2. في حال وجود اختلاف في الآراء، فيجب على الجماعة أن تصل إلى اتفاق.
3. يحاول المعلم أن يتقبل أفكار أفراد المجموعة، ويشجع مشاركتهم.
4. تشكل المراقبة والتدخل جزءاً أساسياً من عملية التعلم التعاوني.
5. يتباين أعضاء مجموعة التعلم التعاوني في القرارات والسمات الشخصية.
6. توزع مجموعات الطلبة داخل غرفة الصف بطريقة تمكن المعلم من التجوال بين المجموعات بسهولة.
7. يوجّه المعلم مراقبته وملاحظته نحو عدد قليل من المهارات الاجتماعية.
8. نشاطات بناء الثقة أمر أساسي في كل مرة يشكل فيها الطلاب فريقاً جديداً للتعلم التعاوني.
9. اقتناع الطلاب والمعلمين بجدوى التعلم التعاوني يؤدي إلى إنجاحه.

---

(1) Johnson, D. et al. Cooperation in the Classroom.
(2) Stephen, Balkom. Cooperative Learning: What is it?
(3) Glosser, Gissele. Cooperative Learning Techniques.

(4) عبد العزيز سعود النمر، التعليم التعاوني.

10. وعي الطلاب لحقيقة أنه لا يحق لأي عضو أن يسيطر على المجموعة.
11. عدم طلب الطلاب مساعدة المعلم قبل أن يكونوا قد استنفدوا الطرق الأخرى جميعها.
12. استهداف الارتقاء بتحصيل كل طالب الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.

العوامل التي تعيق أداء المجموعة التعاونية

1. الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة: يحتاج أعضاء الجماعة إلى وقت وخبرة في العمل مع بعضهم ليصبحوا مجموعة عمل فاعلة.
2. التطفل الاجتماعي أو الاختفاء وسط الحشد: عندما تعمل مجموعة ما على مهمة جماعية، مع وجود إمكانية أمام بعض الأعضاء بأن يقللوا جهودهم دون أن يدرك الآخرون ذلك، فإن الكثير من الأعضاء يميلون إلى بذل جهد أقل.
3. الركوب المجاني أو الحصول على شيء بلا مقابل: عند قيام بعض الطلاب بمهام تنطوي على فائدة متساوية لجميع الأعضاء، فإن هناك احتمالاً لحدوث ركوب مجاني.
4. العدد غير مناسب لأعضاء المجموعة: إذا كان عدد أعضاء المجموعة أكبر، يكون عدد الأعضاء المشاركين في النقاش أقل.
5. فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف: قد يشعر أحد الطلاب بأنه يعمل وغيره يستفيد.
6. عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لممارسة التعلم التعاوني.
7. عدم اقتناع الطلاب بجدوى هذا النوع من التعلم، وانعكاسه على مشاركتهم فيه.
8. ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد.
9. نوعية أثاث الفصل من الكراسي والطاولات والتسهيلات المتوفرة لها.
10. إحساس المتعلمين بتفوق أحدهم قد يصرفهم عن المشاركة، فهو كيفيهم مشقة البحث والعمل، وبالتالي تضعف دافعيتهم للتعلم، وتقل مشاركتهم.

استراتيجيات التعلم التعاوني Strategies of Cooperative Learning

1. **التعلم الزُمري أو الجماعي Group Learning**: في هذه الإستراتيجية يعمل الطلاب معاً في مجموعة لينجزوا منتجاً واحداً يخص المجموعة، ويشاركون في تبادل الأفكار، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع. يحدد المعلم الأهداف التعليمية التي من

المتوقع أن يحققها الطلاب بعد دراسة أحد الموضوعات العلمية، ويوزّع الطلاب على مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويطلب المعلم من الطلاب في كل مجموعة تقديم تقرير موحد أمام بقية المجموعات. ويتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية أمام بقية المجموعات، بعد تنظيم المعلم الطلاب في جماعات متعاونة وفقاً لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة. يختار المعلم الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام، ويوزّعها على أفراد المجموعة، كما يحدّد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها[1].

2. **التنافس الجماعي Inter – Group Competition**: تعتمد هذه الإستراتيجية على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي، ثم تحدث منافسة بين مجموعة وأخرى، وتعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات. وهنا تعمل المجموعات ضد بعضها. فنجاح أو فشل مجموعة ما يتناسب عكسياً مع نجاح أو فشل مجموعة أخرى. وهذه البيئة التعليمية لا تجد المجموعة سبباً جوهرياً يدعوها لمساعدة مجموعة أخرى.

3. **التكامل للمعلومات المجزأة Jigsaw**: تعتمد هذه الإستراتيجية على تجزيء الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية تقدم إلى كل عضو من أعضاء الفريق الواحد ويطلب المعلم من كل متعلم تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته، في الموقف التعليمي[2]. في هذه الإستراتيجية يُقسّم الطلاب المتعلمون إلى مجموعات متساوية تماماً، ثم تُقسّم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة، بحيث يُخصص لكل عضو في المجموعة جزءٌ من الموضوع أو المادة. ومثال ذلك أن يدرس الطلاب سيرة شخصية معروفة مثل شخصية رئيس الوزراء اللبناني الأسبق رفيق الحريري فيُعطى كل طالب جزءاً من حياة هذا الرجل، ولا يستطيع أعضاء الفريق أن يتعلموا السيرة كاملة ما لم يقم كل عض بتعليم الجزء الذي تعلمه للأعضاء الآخرين في مثل هذه الحالة يختص كل فرد في المجموعة بمهمة معينة، يتولى وحده مسؤولية إتمامها حتى تصل المجموعة بكاملها إلى هدفها.

---

(1) محمد علي البش، التعلم التعاوني.

(2) محمد حسن عمران، طرق التعلم التعاوني.

4. **تعليم الأقران Peers Teaching:** يقوم الطالب بتعليم طالب آخر بهدف اكتساب مهارة جديدة، أو إتقان موضوع معين يعتبر ضعيفاً فيه، مثال ذلك: نشاطات القراءة الشفهية لتحسين الطلاقة في القراءة.

نماذج تطبيقية

مثال (ا) موضوع الدرس: استخدام الخرائط

1. الأهداف/ معرفة قراءة الخريطة، استخدام مقياس الرسم، تفسير العلاقات بين الظواهر الجغرافية.
2. يسأل المعلم الطلاب مجموعة أسئلة تبيّن مفهوم الخريطة وأهميتها في حياتنا، وأهم المجالات التي يستخدم فيها، ويعرض عليهم خرائط مختلفة تبين تفاعل الظواهر الجغرافية والبشرية.
3. يقسّم المعلم الطلاب إلى أربع مجموعات بواقع أربعة طلاب في كل مجموعة، ويعين لكل مجموعة منسقاً ويوزع الأدوار عليهم.
4. يشرح المعلم لكل مجموعة المهمة الموكلة إليها، ويتيح لهم فرصة العمل التعاوني لمدة عشر دقائق.
5. تعرض كل مجموعة نتيجة ما توصلت إليه عن طريق المنسّق، ويدون المعلم على اللوح العناصر الأساسية للدرس.
6. يقيّم المعلم أداء المجموعات بعد مناقشة تقارير المجموعات حول موضوع الدرس.

مثال(2): موضوع الدرس: القارات الخمس

1. قسّم الطلاب إلى خمس مجموعات تمثل خمس قارات في هذا العالم هي آسيا وأوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وأستراليا.
2. اطلب من كل مجموعة أن تختار خمس مدن رئيسة في كل قارة من هذه القارات مع بيان عدد سكانها وأهم ما تشتهر به.
3. وزع للطلاب المواد والمطبوعات والتسهيلات والتعليمات اللازمة.
4. امنح الطلاب الوقت الكافي، ثم أسألهم إن كانوا قد أنهوا المهمة.
5. اطلب من قائد كل مجموعة أن يقدّم تقريراً عما توصلت إليه مجموعته من معلومات.

مثال (3): موضوع الدرس: "رجال الأمن العام والدفاع المدني"

أهداف الدرس

- إدراك دور رجال الأمن والإطفائية في الحفاظ على الأمن، وعلى حماية أرواح المواطنين.
- إدراك دور المواطن في التعاون مع الأجهزة الأمنية ورجال الاطفائية.
- تنمية اتجاه الاحتكام إلى القانون لتسوية الخلافات.
- تنمية مهارة السلامة العامة، والوقاية من الحوادث.

المواد والأدوات

صورة لعربة الإطفائية وهي تطفئ ناراً مشتعلة، وصورة تظهر تصادم سيارتين مع وجود رجل أمن.

تمهيد

يسأل المعلم بعض الأسئلة من مثل: لمن نلجأ في مثل هذه الحوادث؟ ولماذا؟ ما الذي يحدث لو لم يوجد رجال أمن ورجال إطفائية؟

الإجراءات

- يتم تقسيم الصف إلى مجموعات، وكل مجموعة تختار منسقاً لها.
- توزع المواد على كل مجموعة.
- يناقش أفراد كل مجموعة محتوى الصور، ويحاولون التوصل إلى إجابات عن الأسئلة التي سئلت.
- تقدم كل مجموعة تقريراً تبين فيه ما توصلت إليه في حدود العشر إلى خمس عشرة دقيقة.
- يجري المعلم مع الطلاب نقاشاً حول هذه الإجابات.

مثال (4): تطوير ملكة الحجة والإقناع

يقسم المعلم طلاب الصف عشوائياً إلى فريقين، ويمثل هو دور رجل ثري يحب مساعدة أهل القرية. طلاب الصف هم أهل القرية التي تفتقر إلى الماء والكهرباء، والرجل الثري الذي هو المعلم يريد أن يساعد هذه القرية على مد خطوط المياه أو خطوط الكهرباء، حسب ما يرى أهل القرية، يؤيد الفريق الأول مد خطوط المياه، ويؤيد الفريق الثاني مد خطوط الكهرباء. وعلى كل فريق إعطاء أسباب مقنعة تسند مطالبته، والفريق الذي يكون أكثر إقناعاً هو الذي يفوز بالدعم المالي.

يعطي المعلم خمس عشر دقيقة للفريقين حتى يحضروا ما يريدون قوله حول أهمية الماء أو الكهرباء. ويوزعون الأدوار بينهم بحيث يكون ثمة قائد لكل فريق أو متحدث باسمهم. هدف هذا النوع من التعلم التعاوني هو تطوير ملكة الحجة والإقناع عند الطلاب، ومراعاة آداب الحوار.

تكنولوجيا التعليم Instructional Technology

مقدمة

التكنولوجيا Technology كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين هما: Techno، وتعني مهارة أو حرفة، وكلمة Logos، وتعني علم، وبذلك فإن مصطلح التكنولوجيا يعني: علم تطبيق المهارة أو الحرفة. وعند استخدام التكنولوجيا في مجالات التربية والتعليم على اعتبار أن التعليم هو نقطة البدء لتحقيق أهداف التربية فإنه يطلق عليها تكنولوجيا التعليم، وقد اتفق مجمع اللغة العربية في القاهرة على تعريب كلمة "تكنولوجيا" بـ "تقنيات".

وتعرّف الجمعية الأمريكية للاتصالات التربوية والتكنولوجيا مفهوم تكنولوجيا التعليم بأنه "مجموعة متشابكة متداخلة تشتمل على الأشخاص، والأساليب، والأفكار، والأدوات، والتنظيمات، التي نبتعها لتحليل المشكلات التي نواجهها في المواقف التعليمية الهادفة المحددة سلفاً، والتي يمكن التحكم فيها، وابتكار الحلول لهذه المشكلات، وتنفيذها، وتقويم نتائجها، وإدارة العمليات التي تتصل بها".

وكلمة تكنولوجيا التعليم تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض التعليمية بطريقة منظمة، أو المهارة الفنية في التدريس واستخدام الطريقة الحديثة في التعليم بناءً على أسس مدروسة وأبحاث[1].

وتواجه المؤسسة التربوية مع بدايات القرن الحادي والعشرين عوامل ضاغطة كالتفجير المعرفي، والانفجار السكاني، وثورة المواصلات والاتصالات والثورة التكنولوجية وغيرها. وإزاء هذا كله فقط لعبت تكنولوجيا التعليم دوراً كبيراً في تحسين نوعية التعليم، وخفض تكاليفه والتغلب على مشكلة النقص في أعداد المعلّمين الأكفاء، وفي التغلب على مشكلة الزيادة المضطردة في عدد السكان، وزيادة عدد الطلاب. كذلك أصبح التعليم مفتوحاً أمام فئات من الناس لا تتمكن من الالتحاق بالدراسة النظامية إما لبعد المكان، أو لقلة الإمكانات المادية، أو ظروف العمل[2].

ويرى الحيلة أن تقنية التعليم ساعدت المعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، وتسعى إلى تنميته من مختلف جوانبه[3].

---

(1) حورية المالكي، تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية.

(2) حطاب البلعاسي، تقنيات التعليم.

(3) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.

وتكنولوجيا التعليم تعني في المقام الأول تعديل في سلوك المتعلّم في أقل وقت ممكن وبأقل جهد. وهدف هذه التكنولوجيا يتلخص في زيادة تأثير التدريس وتعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب، دون زيادة فعلية في تكلفة الطالب.

وتعرف تكنولوجيا التعليم بأنها عملية الإفادة من المعرفة العلمية، وطرائق البحث العلمي في تخطيط وحدات النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم، وهي مجموعة من الأدوات التي تساعدنا في استقبال المعلومة، ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها، وطباعتها، ونقلها بشكل الكتروني، سواء أكانت على شكل نص أم صوت أم صورة أم فيديو، وذلك باستخدام الحاسوب، والأقراص المرنة، والصلبة، والانترنت، وغيرها، وأهم ما يميز تكنولوجيا التعليم أنها برنامج للعمل والممارسة، اختيرت مكوناتها، ورتبت ترتيباً محدداً في ضوء منظومة معرفية سلوكية، تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق العلمي.

على أن تقنيات التعليم على أهميتها لا تأخذ مكان المعلّم، ذلك لأن تقنيات التعليم لا تجيب عن جميع أسئلة الطالب ولا يمكن أن تكون قدوة له يتعلم منها مبادئ وقيماً، ولا تساعد في عملية النطق السليم، ولا في اكتساب آداب الحوار. وبسبب الجلوس أمام أجهزة التعليم هذه لساعات طوال نتجت بعض الأمراض مثل الديسك (آلام الظهر). وتوتر الجهاز العصبي، والانطواء، وضعف البصر.

واعتماد تكنولوجيا التعليم سوف يؤدي إلى تحسين التعليم وزيادة فاعليته، وذلك من خلال [(1)،(2)]

1. حل مشكلة ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
2. مواجهة النقص الحاصل في عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
3. مراعاة الفروق الفردية القائمة بين الطلبة في مختلف الفصول.
4. تدريب المعلمين في مجالات إعداد أهداف المواد التعليمية، وطرائق التعليم المناسبة.
5. مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
6. استثارة اهتمام الطلاب. وزيادة المشاركة الإيجابية.
7. تحاشي الوقوع في اللفظية.

---

(1) حطاب البلعاسي، تقنيات التعليم.

(2) سلوى عبد اللطيف مشرف، دور التكنولوجيا في الحقل التربوي.

لقد تغير دور المعلم في ظل تكنولوجيا التعليم من مجرد ناقل للمعلومات، أي نافورة معرفة، إلى مهندس تعليم، وميسر للعملية التربوية، ومستشار متخصص في الوسائل، ومصمم للبرامج، ومخطط للأهداف التربوية، ومطوّر للبرنامج التعليمي.

الحاسوب التعليمي

والحاسوب Computer عبارة عن جهاز إلكتروني مصنوع من مكونات منفصلة تم ربطها ثم توجيهها باستخدام أوامر خاصة لاستقبال البيانات، ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها، وطباعتها بشكل إلكتروني.

يمثل الحاسوب قمة ما أنتجته التقنية الحديثة. والحاسوب التعليمي هو جهاز حاسوب، مثلُهُ كمثلِ أجهزة الحاسوب الأخرى. فهو لا يختلف عنها في تركيبه الأساسي، وإن اختلف عنها في تنوّع البرمجيات التي يستخدمها مما يجعله أداة طيعة في يد المعلم أو المتعلم.

وهذه البرمجيات عبارة عن مواد تعليمية، يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق متخصص، ويتم إنتاجها وتدريسها بواسطة أجهزة الحاسوب. ويكون دور الحاسوب التعليمي في مثل هذه الحالة تقديم المادة التعليمية بأسلوب متفاعل مع الشخص المتعلم، وعرضها.

وعادة ما يكون البرنامج التعليمي المنتج بمساعدة الحاسوب مخزناً على قرص ثابت صلب Hard Disk، أو على قرص مرن Floppy Disk. ويجلس الشخص المتعلم أمام الجهاز منفرداً في حجرته أو في غرفة الصف، ثم يستدعي البرنامج المطلوب دراسته، حتى يتم عرضه من خلال شاشة الحاسوب على شكل صفحات أو أُطُر Pages of Frames، ويتحكم في سرعة عرضها الشخص المتعلم.

وتُعرض في الأُطُر الأولى للبرنامج غالباً عبارات تتضمن الترحيب بالمتعلم، وعنوان الوحدة التعليمية، وأهدافها، والعناوين الجزئية لتلك الوحدة... وبعد عرض الأُطُر الترحيبية الإرشادية يبدأ الحاسوب في عرض محتوى المادة التعليمية المراد دراستها، وفي نهاية الوحدة يخضع المتعلم لاختبار بهدف تقييم التحصيل.

يساعد الحاسوب التعليمي الطلبة الأقل قدرة أو كفاءة على متابعة المادة حسب قدراتهم الاستيعابية، وبطريقة متسلسلة ومنظمة، ثم يساعدهم للوصول إلى معلومات من

مختلف المصادر. والتعلّم الذاتي هو المعوّل عليه في كسب المعرفة، وتطوير العملية التعليمية، واعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعلومات أفضل بكثير من تلقيه إياها.

ويعتبر التعليم بواسطة الحاسوب Computer Assisted Learning (CAL) من أحدث تطبيقات الحاسوب وأهمها حيث يمكن للحاسوب تقديم المعارف، وتقويم مستوى المعرفة الحالي للطالب، وتشخيص جوانب الضعف في تعلّم الطالب بطيء التعلم، وتقديم أنشطة تعلمية علاجية، وأنشطة تعلمية إثرائية للطالب سريع التعلم، وإجراء التقييم النهائي، ورصد الدرجات. وفي هذا النوع من التعلم تتوفر لدى المتعلم الحرية في تعلم ما يشاء متى شاء، وله أن يختار الجزء أو الفقرة التي يريد تعلّمها ويراها مناسبة له.

كما أن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر هام جداً وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين الطلاب والمادة العلمية.

والحاسوب، بعدّه وسيلة تعليمية يهدف إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي، وتنمية مهارات التفكير، وأسلوب حل المشاكل وزيادة العائد من عملية التعليم وخفض تكاليف التعليم دون تأثير على نوعيته[1].

ويمكن تصنيف برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي[2]:

1. استخدام الحاسوب مادة تعليمية.
2. استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية.
3. استخدام الحاسوب في إدارة العملية التعليمية.

مكونات الحاسوب

يتكون الحاسوب من الأجزاء الرئيسة التالية[3]:

1. **وحدة الإدخال Input Device:** وهي الوحدة التي يتم عن طريقها إدخال الأوامر والمعلومات، وتتركز وظيفة هذه الوحدة في نقل المعلومات التي يصدرها المستخدم في صورة يقبلها الجهاز، وتتفق مع نظامه، ولوحة المفاتيح Keyboard في الحاسوب هي وحدة الإدخال.

(1) حورية المالكي، تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية.

(2) عبد الجواد فائق الطيطي، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق.

(3) محمد بلال الزعبي ورفاقه، الحاسوب والبرمجيات الجاهزة.

2. **وحدة المعالجة المركزية Central Processing Unit (CPU)**: وهي الوحدة التي تتم فيها عمليات معالجة المعلومات وتحليل الأوامر الآتية من الإدخال. وهي بمثابة القلب النابض، أو العقل المدبر في الجهاز حيث تصدر منها الأوامر إلى وحدة الإخراج، وتتم داخل هذه الوحدة جميع العمليات الحسابية، وجميع المعالجات لتخرج في النهاية على الشاشة أو على آلة الطابعة. تشمل هذه الوحدة الوحدات التالية:

   أ. **وحدة الذاكرة Memory Unit**: وهي مخصّصة لخزن المعلومات والبيانات اللازمة للمعالجة والتنفيذ لحين الحاجة إليها. وهناك نوعان من الذاكرة هما: الذاكرة الثابتة أو الدائمة Read Only Memory (ROM)، وتشمل مراقبة التعليمات التي لا يمكن تغييرها، والذاكرة المرنة أو المتغيّرة، Random Access Memory (RAM) ويمكن تغيير البيانات داخل هذه الذاكرة تبعاً لمتطلبات المستخدم، ويمكن مسحها بسهولة لإفساح المجال أمام برنامج جديد.

   ب. **وحدة السيطرة Control Unit**: تقوم بمراقبة سير تتابع البرنامج وترتيب هذا التتابع.

   ج. **وحدة الحساب والمنطق Arithmetic and Logical Unit**: ووظيفتها تحليل المعلومات والبيانات الخام التي تصلها.

3. **وحدة الإخراج Output Device**: تعمل هذه الوحدة على إخراج المعلومات التي طلبها المستخدم من الجهاز بعد أن تمت معالجتها، داخل وحدة المعالجة المركزية، وتظهر المعلومات إما من خلال الشاشة "Screen" أو عن طريق الطابعة "Printer".

إن استخدام الحاسوب التعليمي يتطلب إعادة النظر في عملية التعلم وفق نظرة شمولية لتكون هذه التقنية قادرة على تغيير محتوى التربية وطرائقها، ومناهجها، وأساليبها تغييراً جذرياً. ويعني هذا تجاوز الأطر التقليدية المعروفة كقاعة الصف إلى مدارس بلا حيطان وصيغ التعلم عن بعد. وواجب التقنية هذه البحث عن صيغ وأدوات جديدة تكمل دور المعلم وتعزّزه، ولا تكون بديلة عنه. فهذه التقنية حليفة المعلم وليست خليفته. إن نجاح وانتشار استخدام الحاسوب في التعليم يتوقف إلى حد كبير على مدى إتقان إعداد البرامج وكتابتها، كذلك أنواع الأجهزة المستخدمة، وعلى ربط هذه البرامج بإستراتيجية التدريس بحيث تصبح جزءاً متكاملاً منها يخدم أهدافاً تعليمية محددة.

البرمجيات التعليمية

إن نظام الحاسوب يتكون من المكونات المادية Hardware، والمكونات البرمجية Software. ولا يختلف نظام الحاسوب التعليمي عن هذا التعريف إلا أنه يركز على نوع معين من البرمجيات تسمى بالبرمجيات التعليمية، وهي عبارة عن مجموعة من البرامج التي يتم من خلالها تحويل المادة العلمية من شكلها التقليدي المعروف في الكتاب المقّر إلى الشكل المبرمج.

وإنتاج البرمجيات سوف يظل ولفترة طويلة معتمداً على الشركات المتخصّصة في هذا الإنتاج. وقد أغرقت الشركات الأسواق بالعديد من هذه البرمجيات، وأصبحت المشكلة التي تواجه الإنتاج المعلم اختيار ما يناسب طلابه، ويحقق احتياجاتهم الفردية. لأن ما تحتويه البرمجية من مادة تعليمية هو ما سوف يتعلمه الطلاب بالضبط، لأن المعلم لا يستطيع أن يعدّل أو يطور في هذه البرمجيات.

ومن المعايير التي يجب على المعلم أن يعتمدها في الحكم على مدى صلاحية البرمجيات لطلابه: أن تركز على المفاهيم الرئيسة، وتتيح فرصاً عديدة للتفاعل، ويكون محتواها مناسباً للطالب وأن توفر سبل التقويم.

انماط البرمجيات التعليمية

1. **التعليم الخاص المتفاعل Tutorial Interactive Learning**: ويتم من خلال هذا النمط من التعليم تقديم المعلومات والخبرات بشكل فقرات أو صفحات من على شاشة العرض تدعى (Frames). وتكون هذه الفقرات متبوعة أو ممزوجة بأمثلة وبأسئلة وبتغذية راجعة، وبتعزيز يعتمد على نوع الاستجابة.
2. **التدريب لاكتساب المهارة Drill & Practice**: يتضمن هذا النوع من البرمجيات التعليمية نمطاً متميزاً من التفاعل بين الطالب والحاسوب بحيث يستجيب الطالب إلى الجهاز بشكل سريع، ثم يرد الحاسوب تعزيزاً في شكل تأكيدٍ لصحة إجابة الطالب كتغذية راجعة. وإذا ما أخطأ الطالب عند استجابته للجهاز فعندئذٍ إما أن تُعطى له فرصة أخرى لتصحيح الإجابة، أو يحدث نوع من التفريع من أجل مراجعة المادة للتمكن منها، وفهمها، قبل استمرار التدريب، وذلك في ضوء نتيجة الطالب.
3. **المحاكاة Simulation**: تمثل المحاكاة تكراراً لسلوك ظاهرة أو نشاط ما في الطبيعة، بحيث يصعب أو يستحيل تنفيذها. نظراً لارتفع كلفة تنفيذها، أو لطول المدة اللازمة لمعرفة نتيجتها، مثل التجارب النووية، وظاهرة الكسوف والخسوف، وظاهرة الطيران.

وتتيح المحاكاة للطلبة الفرصة الكافية لمعالجة متغيرات مختلفة ببراعة من أجل معرفة العلاقات بين تلك المتغيرات.

والمحاكاة هي تقليد محكم لظاهرة أو نظام يتيح الفرصة للمتعلم أن يتدرب دون مخاطرة أو تكاليف عالية. ومثال ذلك: يستطيع طالب الجغرافيا أن يعيش ظروف البراكين، وظروف الأدغال في وسط أفريقيا، ويستطيع طالب الاقتصاد أن يدرس قوانين السوق دون أن يبيع أو يشتري بنقود حقيقية. والمحاكاة نموذج لنظام، أو لحالة، أو لمشكلة موجودة في الواقع حيث يبرمج هذا الواقع داخل الحاسوب على شكل معادلات تمثل بدقة العلاقات المتبادلة بين مكوناتها المختلفة.

4. **حل المشكلة Problem Solving**: يعرض البرنامج التعليمي موقفاً تعليمياً به مشكلة ما، ويطلب من الطالب حل هذا الموقف. وبدلاً من أن يتعلم الطالب مفاهيم جديدة عليه أن يطبق مفاهيم وخبرات سابقة تعلمها من قبل. فهذه الطريقة تقوي ملكة التفكير عند الطالب.

5. **الاستقصاء واسترجاع المعلومات Inquiry & Information Retrieval**: هناك برمجيات تعليمية يتم تصميمها وإعدادها بهدف أن تؤمن للطالب المعلومات التي يطلبها بحيث تكون تلك المعلومات مخزّنة بشكل قاعدة بيانات خاصة. فمثلاً يمكن أن تكون البيانات عبارة عن دائرة معارف تتكون من مجموعة معارف بحيث إذا أدخل الطالب كلمة ما حصل على ما هو متوفر حولها من معلومات. والجو العام لهذا النوع من البرمجيات يتسم بالبحث والاستقصاء واسترجاع المعلومات.

6. **التأهيل للامتحانات العامة Certification for Testing**: تحتوي هذه البرمجيات التعليمية على وحدات مختلفة من المادة ومجموعات من الأسئلة والتمارين لكل وحدة بحيث تساعد المتعلم على اجتياز اختبار مستهدف مثل اختبار:

   Test of English as a foreign Language (TOEFL)

   أو Graduate Record Exam (GRE)

   أو Scholastic Aptitude Test

   أو اختبار شهادة الثانوية العامة (التوجيهي).

7. **الإعداد والتدريب لمهن معينة Vocational Education**: هي برمجيات متكاملة تغطي الجانبين النظري والعملي لتعلم خبرات مختلفة مثل: تعلم البرمجية، أو التحليل النفسي، أو رسم الخرائط، أو الطباعة.

وتعتمد مقررات الدراسات الاجتماعية على كم كبير من المعلومات، ويعني البحث عن المعلومة القيام برحلة إلى مكتبة المدرسة، ولكن توجد الآن برامج تسهل على الطلاب والمعلمين سرعة الوصول إلى المعلومة. ولعل أهم مساعدة أهداها الحاسوب إلى حقل تدريس الدراسات الاجتماعية هي سرعة الوصول إلى المعلومات.

وهناك عدد غير قليل من البرامج الخاصة بتدريس الجغرافيا مثل[1]:

1. **برنامج Atlas Explorer**: ويضم سبعاً وثلاثين خريطة متاحة للاستخدام داخل حجرة الدراسة، يستطيع الطالب أن يضغط على أي مكان في الخريطة ليظهر أمامه بتفاصيله الطبيعية والديموغرافية وغيرها. وينظم هذا البرنامج المعلومات في مجموعة طرق تشبه إستراتيجية قواعد البيانات Hypertext التي تتيح للمستخدم تضييق مجال الدراسة على المنطقة المطلوب دراستها فقط حتى لا تشتت الانتباه بمعلومات عن مناطق غير مرغوب فيها.
2. **برنامج "PC GLOBE"، وبرنامج "PC USA"**: وهما من البرامج الهامة في تدريس الجغرافيا، حيث يعطيا المستخدم الفرصة في مشاهدة عرض نموذج للكرة الأرضية مع الاستخدام الواضح للرسوم الجغرافية، ويستطيع الطالب أن يضيق المنطقة المختارة للدراسة ويمكن أن يشاهد نصاً مصاحباً أو صورةً أو معلوماتٍ منتمية.
3. **برنامج قواعد البيانات Data base**: يساعد هذا البرنامج بصورة واضحة في فهم الموضوعات الجغرافية، ويسهل الوصول إلى المعلومة وإجراء مقارنات كافية بين البيانات والمعلومات الجغرافية.
4. **برنامج Tickets to Paris**: الذي يتيح للطالب القيام برحلة لاستكشاف باريس للتعرف على الثقافة واللغة والعادات الخاصة بها. ولكي يتسنى للطالب القيام بهذه الرحلة عليه أن يجيب على الأسئلة التي تدور حول موضوع هذه المدينة مثل الطعام واللغة وغير ذلك.
5. **برمجية ابن بطوطة Ibn – Batutah for Teaching Geography**: وهي تعد بيئة تعليمية خصبة تتيح للطالب فرصة استخدام بعض تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في اكتساب العديد من المهارات المرتبطة بالدراسات الاجتماعية وخاصة المهارات البحثية، كما تتيح هذه البرمجية الفرصة للتعرف على المفاهيم والحقائق الجغرافية المرتبطة بجغرافية الإنسان

(1) حسين محمد عبد الباسط، استخدام الكمبيوتر في تدريس الدراسات الاجتماعية.

من حيث نشأته، وعمران الأرض، وأثر البيئة الطبيعية في نمو السكان وتوزيعهم في العالم، وتتناول البرمجية موضوعات مثل: نشأة الحياة البشرية، والعوامل البيئية المؤثرة في نمو السكان، والعوامل الطبيعية المؤثرة في توزيع السكان، والمشكلة السكانية في مصر والعالم، وغيرها من الموضوعات.

ومن الأمثلة على استخدام برامج الكمبيوتر في تدريس مادة التاريخ[1]:

1. **برنامج Discover World**: حيث يعتبر هذا البرنامج من أهم البرامج التي تولد لدى المتعلم مقداراً كبيراً من الاستمتاع عن طريق دارسة تاريخ وجغرافية منطقة معينة. يطلب الحاسوب في هذا البرنامج من الطالب أن يختار اسم المدينة التي سيبدأ منها الرحلة، ثم ينقله الحاسوب على شاشة أخرى تطلب منه أن يختار بعض التجهيزات التي يحتاج إليها أثناء الرحلة.
2. برنامج **The Tragedy of War**: حيث يدرس الطلاب موضوعات عن أحداث الحربين العالميتين الأولى والثانية وأوضاع الجنود، ويركز على مساعدة الطلاب على فهم مدى الويلات التي تصيب الناس من جراء الحروب.
3. **برنامج Point of View**: ويحتوي على قاعدة بيانات عن التاريخ الأمريكي، ويحوي أيضاً وثائق ونصوصاً أصلية وتصريحات وشهود عيان، وصوراً وخرائط وإحصائيات، ويمكن استخدام هذا البرنامج وسيلة تعلم فردية أو جماعية. للبحث عن المعلومات التقليدية الموجودة في الموسوعة التاريخية.

ويستطيع الطالب أن يصل إلى المعلومة إما عن طريق موضوعها، أو عن طريق تاريخ حدوثها. وينظم هذا البرنامج البيانات الديموغرافية في شكل جداول، ورسوم بيانية، وصفوف، وتوضع المعلومات في شكل تسلسلي بحيث يتيح للطالب أن يلاحظ التغيير في الأحداث من عام إلى آخر.

وفي التدريس التقليدي للدراسات الاجتماعية كان المعلمون يعتقدون أنهم يحققون أعلى تقدم عندما تكون لديهم معلومات كاملة عن موضوع الدرس، في حين أن هناك برامج حاسوبية مثل برنامج Decisions الذي يركز على إتقان المعلم لمهارات المناقشة، وإدارتها، وإكسابها الطلاب.

(1) حسين محمد عبد الباسط، استخدام الكمبيوتر في تدريس الدراسات الاجتماعية.

الشبكة العالمية للاتصالات World Wide Web (WWW)

وضع البريطاني تيم لي في عام ألف وتسعمئة وتسعة وثمانين المفاهيم الأساسية التي قامت عليها شبكة الويب العالمية. حيث بدأت الفكرة باقتراح تصميم نظم معلومات يتيح للباحثين التشارك على النتائج التي يتم التوصل إليها بالسرعة القصوى، عن طريق توفير روابط تتيح لهم الوصول إلى الوثائق الموجودة على الإنترنت. وشكل ذلك الاقتراح النواة التي قامت عليها شبكة الويب العالمية.

وشبكة الويب العالمية (شبكة العنكبوت) هي مجموعة هائلة من وثائق النص المترابط التي ترتبط ببعضها على الإنترنت (الشبكة البينية). ويبدو أن سبب تسميتها بهذا الاسم يعود إلى تداخل الروابط العديدة بين الوثائق التي تشكل مواقع هذه الشبكة المنتشرة عبر العالم، بطريقة تشبه تداخل خيوط العنكبوت. ويطلق على عملية التنقل بين مواقع الويب اسم الإبحار في الويب.

الإنترنت (الشبكة البينية) Internet

ولدت شبكة الإنترنت من رحم تقنية المعلومات، فأحدثت طوفاناً معلوماتياً، وصار لزاماً على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله علم تعلم الحاسوب وتقنياته.

والإنترنت(*) شبكة عالمية تربط عدة آلاف من الشبكات، وملايين أجهزة الكمبيوتر المختلفة الأنواع والأحجام في العالم.

والإنترنت هي الميناء الذي تنطلق منه لنجوب بحار الشبكة العالمية. فهي تعرض أهم الأخبار، وتربطنا بمصادرها، وتقدم لنا بريداً إلكترونياً. وتفتح أمامنا خطوط الاتصال مع الشركات، والمدارس، والجامعات، وزارات التربية والتعليم، والحكومات، والأفراد. فهي مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات بأسرع وقت ممكن، وبأقل تكلفة، وبأكثر من طريقة في التعليم. وتفيد مواقع الإنترنت المستخدم في الحصول على أهم الخبرات التربوية في جميع التخصصات، فطالب العلم يستطيع أن يجوب الجامعات، والمكتبات، ووسائل الإعلام المختلفة دون الحاجة للتحرك أبعد من مقعده وأمام حاسوبه الشخصي. يتم

(*) يجب عدم الخلط بين Internet وIntranet حيث يعني المفهوم الأول الشبكة البينية العالمية، أما الثاني فيعني الشبكة الداخلية ضمن المؤسسة الواحدة، وهي شبكة غير مفتوحة خارج المؤسسة ولها حماية خاصة Firewalls بحيث لا يستطيع أن يصل إليها إلا الشخص المصرح له فقط. وتسمى الشبكة البينية العالمية أحياناً باسم شبكة المعلوماتية العالمية أو الشبكة العنكبوتية أو الشبكة العالمية International Network.

هـذا عـن طريـق محركـات البحـث المشهورة مثـل yahoo وAltaVista وgoogle وIycos وAskjeves وAol وغيرها كثير.

وعن طريق محركات البحث هذه يستطيع المستخدم كتابة كلمة واحدة، أو جملة واحدة دالة على الموضوع المراد البحث فيه، وفي ثوان تظهر نتائج البحث، وتبرز معظم المواقع الـتي لها علاقة بالموضوع المختار.

والمجتمع العالمي اليوم في تواصل وتصاغر فكأن كوكبنا يبدو كأنه متصاغراً يومـاً بعـد يوم تحت أقدامنا.

وتعتبر شبكة الإنترنت من أهم الإنجازات في تاريخ البشرية ومن أعظم الإنجـازات في تاريخ الحاسوب والاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات. وتعد أكثر الاختراعات تأثيراً في حياة الإنسان منذ اختراع السيارة، والهاتف. كما ربطت الإنترنت بين جميع الشعوب في العالم عـبر الكـابلات الأرضـية والبحريـة، والأليـاف الـضوئية، وأشـعة الميكرويـف، ودوائـر الأقمـار الصناعية، ويعرف عصرنا الحاضر بعصر الثورة العلمية والتكنولوجيـة، وعـصر المعلومـات، والانفجار المعرفي وعصر التلاحم بين الحاسوب والعقل البشري.

والإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحـاء العـالم، ويساعد على الاتصال بالعالم بأسرع وقت، وبأقل كلفة، ويساعد على توفير أكثر من طريقـة في التدريس ذلك لأنه يوجـد في الإنترنـت بعـض الـبرامج التعليميـة بمختلـف المستويات. ويساعد الإنترنت أيضاً على حل مشكلات الطلاب الذين يختلفـون عـن زملائهـم لظـروف قاهرة مثل المرض. وغيره، وذلك من خلال المرونة في وقت التعلّم، ومكانه، وكيفّيته[1].

ولكي تتمكن أجهزة الحاسوب من تبادل المعلومات والاتصال فيما بينها، لابد لها من التوافق مع مجموعـة مـن معـايير الاتـصال الـتي تُـدعى بروتوكـولاً Protocol، وهـو يقـوم بتجزيء الرسائل الإلكترونية إلى وحدات بيانات تـدعى الحـزم Packets، كمـا أنـه يـتحكم بتوجيه البيانات من المرسل إلى المستقبل.

والطريقة المعتادة لدى مستخدمي أجهزة الكمبيوتر في المنازل والمدارس هي الاشتراك بخدمة الإنترنت عن طريق الاتصال الشبكي الهاتفي Dial – up مـع مـوفر خدمـة الإنترنـت Internet Service Provider (ISP).

(1) جودت أحمد سعادة ورفيقه، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التعلم والتعليم.

ويتكون العمود الفقري للإنترنت من خطوط اتصالات تنقل البيانات بسرعة عالية. وعبر هذه الخطوط تسري حركة البيانات بكميات كبيرة. ولا يمكن لأية جهة أن تعطل الإنترنت على مستوى العالم بأكمله. كما أنه لا يستطيع أي شخص أو مؤسسة (حكومية أم غير حكومية) أن يدعي ملكية الإنترنت أو يدعي السيطرة الكاملة عليها.

والصفة المميزة للإنترنت أنها قاعدة بيانات كبيرة يملكها الناس بحيث يقوم كل مشترك بإدخال معلوماته بنفسه سواء أكان تاجراً يعرض سلعته، أم عالماً يعرض بحثه، ويمكن للمتعلمين الإبحار في خضم بحار المعلومات بلا حدود ودون قيود أو حواجز.

ومن الخدمات التي يقدمها الإنترنت خدمة البريد الإلكتروني Electronic Mail (E – mail) وخدمة التحاور الفوري Chatting، وخدمة قواعد البيانات Data Base، وخدمة مؤتمرات الفيديو Video Conferencing، وخدمة الكتب الإلكترونية Electronic Books، وخدمة الدوريات Periodicals وخدمة الموسوعات Encyclopedias، وخدمة المواقع التعليمية Educational Sites.

وللإنترنت خصائص مميزة، تجعل منها وسيلة تعليمية رائعة، هي:

1. **البحث**: إن الإنترنت أفضل وسيلة للبحث وأسرعها، فالطالب يستطيع أن يتابع كافة الأبحاث والنشرات المتخصصة في عالمنا اليوم عن طريق الإنترنت.
2. **الاتصال**: يستطيع الطالب من خلال الإنترنت أن يصل بما يريد وكيفما يريد مما يساعد العملية التعليمية ككل على الوجود والتواصل.
3. **السرعة**: كل جديد يحدث يُسجل على الإنترنت بسرعة تفوق سرعة الصحف، بل وحتى الصحف اليومية والتلفزيون.
4. **انخفاض الكلفة**: تكلفة الإنترنت منخفضة جداً مقارنة بكافة الوسائل التعليمية الأخرى. فإنشاء أي مكتبة يحتاج إلى الكثير من الإنفاق على الكتب، في حين أن مجرد وجود الإنترنت في المدرسة أو الجامعة يعني انفتاح الطلاب على عدد هائل من المكتبات، ومراكز الأبحاث، والدوريات العلمية، ودور النشر.

يستخدم المعلم ثلاثة أساليب في تعليم الطلاب كيفية البحث عن طريق الإنترنت هي:

1. **الشرح التوضيحي**: وهنا يقوم المعلم. بعد تأكده من إتقان الطلاب لاستعمال الإنترنت يشرح كيفية البحث عن طريق الإنترنت، مع إعطاء مثال حي للطلبة.

2. **التطبيق الصفي**: هنا يطلب المعلم من الطلبة أن يقوموا بالبحث عن موضوع معين في أثناء الحصة الصفية، ومن ثم الخروج بنتائج وعرضها على المعلّم، بعدّها واجباً صفياً.
3. **الواجب البيتي**: يقوم المعلم بتحديد الموضوع المطلوب من الطالب بحثه، ومن ثم يقوم الطالب بالبحث والعودة بالنتائج، إلى معلم الصف.

كيفية الاتصال بالإنترنت

للاتصال بالإنترنت يجب أن توفر المعدات والبرمجيات الخاصة بذلك وهي[1]:

1. **المعدات Hardware**: وتشمل:
   - حاسوباً Computer.
   - خطاً هاتفياً Telephone Line.
   - جهاز كارت فاكس Modem .
2. **البرمجيات Software**

برامج متخصصة في التجول في الشبكة، والتي يتم من خلالها التنقل بين صفحات الإنترنت ومن الأمثلة Microsoft explorer، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتوفر وسيط لربط الجهاز المراد شبكه بالإنترنت مع الشبكة العالمية. ويوجد عدد من الشركات المحلية في الأردن للقيام بذلك مثل Accessme وClobal one وIndex وFarah وغيرها. وعند الاشتراك مع أي شركة تعطي كل مشترك اسماً user name وكلمة سر Password. ووظيفة هذه الشركات أنها توصل المشترك بأقرب جهاز مضيف Server بحيث يمكن أخذ المعلومات منه ومن الشبكة العالمية للاتصالات (WWW).

ومن أعداء الإنترنت القراصنة المتطفلون Hackers الذين يشعرون بالفخر لمعرفتهم أساليب عمل النظام أو الشبكات التابعة للمؤسسات. ويسعون للدخول عليها دون تصريح والمخرّبون Crackers هم الأشخاص الذين يحاولون الدخول إلى أنظمة الحاسوب وشبكات الإنترنت دون تصريح ويتسببون في أضرار مادية. والفيروسات Viruses تأتي على أشكال وأحجام مختلفة، والفيروس برنامج حاسوبي صغير مصمم ليدمر أو يشوه البيانات والبرامج المخزنة داخل الحاسوب. وتتميز الفيروسات بالقدرة على الاختفاء والانتشار والاختراق والتدمير. وللوقاية من الفيروسات يجب استخدام برامج أصلية، وعمل نسخ احتياطية من

---

(1) محمد بلال الزعبي، الحاسوب والبرمجيات الجاهزة.

البرامج الأصلية، ومراقبة الملفات المجمّعة، واستخدام برنامج مراقبة الذاكرة، واستخدام برامج خاصة حديثة لفحص كل شريط أو قرص قبل نسخ الملفات مثل Scan Disk، وإطفاء الجهاز في حال اكتشاف الفيروس، وشطب الملف المصاب فور إعادة التشغيل.

وللحماية من فيروسات الحاسوب تستخدم برامج مضادة للفيروسات تنتجها شركات خاصة تقوم باكتشاف الفيروسات حين دخولها إلى الحاسوب، وتخبر المستخدم بوجود الفيروس. تسكن هذه البرامج في الذاكرة، وتكون في حالة نشطة دائماً لاكتشاف أي فيروس قادم. ومن أشهر البرامج المضادة للفيروس Norton Antivirus.

وهناك أنواع مختلفة من الفيروسات الحاسوبية، مثل: الفيروسات الدودية Worms، والقنابل الموقوتة Time Bombs، وأحصنة طروادة Trojan Horses، والفيروس الدودي عبارة عن برنامج يعطي أوامر خاطئة أو مضللة لجهاز الحاسوب، وفيروس القنبلة الموقوتة عبارة عن برنامج يقوم بتفجير نفسه في وقت محدد، أو بعد تنفيذه عدة مرات، أما حصان طروادة فهو عبارة عن برنامج يدخل الحاسوب بشكل شرعي وبعد تركيبه داخل الجهاز يقوم بتدمير البيانات والفهارس المهمة وتشويهها، وبعض شركات الحاسوب تعطي أحياناً نسخاً مجانية من برامجها على أمل شراء النسخة الأصلية لاحقاً، وإذا لم يقم المستخدم بشراء النسخة الأصلية، يفجّر البرنامج نفسه.

وبما أن هناك كماً هائلاً من البيانات المهمة مخزنة في أجهزة الحاسوب، فهناك عدة طرق لحماية البيانات، منها: استخدام كلمة العبور أو كلمة السر Password، واستخدام دلائل التأكيد Authentication، وإعطاء أولويات وصلاحيات دخول البيانات، والبرامج، والملفات Authentication، واستخدام شيفرات codes، وتغيير كلمات العبور من وقت لآخر، وعمل نسخ احتياطية للملفات، واستخدام البرامج الكاشفة للفيروسات.

والإنترنت سلاح ذو حدين، لأن أخطر ما في الإنترنت فائدة الإنترنت نفسها، والتي هي المعلومة. إن كمية المعلومات التي تقدمها شبكة الإنترنت أكبر بكثير من حجم المعلومات الممكن هضمه، والتعامل معه. فبإمكان أي شخص على الكرة الأرضية الدخول إلى شبكة الإنترنت، وأن يدون ما يشاء دون محاسبة أو مساءلة. فخطورة شبكة الإنترنت في فائدتها، أي أن عسلها مخلوط بسمّها. فكل شيء موجود على الإنترنت، فـو بحق عالم غير محدود. والسبب أن شبكة الإنترنت شبكة عالمية مفتوحة لكل من يمتلك جهاز كمبيوتر وخط تليفون.

وشبكة الإنترنت لا يمتلكها أحدٌ، ولا يسيطر عليها أحد، فهي لا تفرق بين مستخدميها، فنفس الموقع الذي يستطيع أستاذ جامعة هارفارد دخوله يستطيع طفل عمره سبع سنوات أن يدخله، فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل ضبط الإنترنت، ووضعها تحت الرقابة.

خدمات شبكة الإنترنت

خدمات الإنترنت عبارة عن مجموعة من التسهيلات (بروتوكولات) من أهمها:

خدمة البريد الإلكتروني (E – mail)

وهي الخدمة التي تشرف على إرسال واستقبال الرسائل والوثائق من حاسوب إلى آخر داخل شبكة الإنترنت، ويشترك عشرات الملايين من الأشخاص في هذه الخدمة ويتبادلون البريد مع بعضهم. وقد تكون الرسائل البريدية مطبوعة أو صوراً أو ملفاتٍ، أو تسجيلاتٍ صوتية، أو تسجيلاتٍ مرئيةً ومسموعةً في وقت واحد.

ويتميز البريد الإلكتروني بالسرعة، وقلة التكلفة، والسرية في الحفاظ على مضمون الرسائل، وسهولة الاستعمال، مع إمكانية إرسال الرسالة نفسها إلى أكثر من جهة واحدة. ويكون لكل مشترك في الإنترنت عنوان معروف يتم تحديده لدى شركة تقديم خدمات الإنترنت Internet Service Provider (ISP) ويتم إرسال الرسالة أولاً إلى حاسوب شركة تقديم الخدمة، فيتم تخزينها مؤقتاً في جهازهم المركزي، حتى يتم البحث عن عنوان المرسل إليه في الدليل الشامل للعناوين، وحتى تجد العنوان المناسب، ثم يتم إرسالها إلى العنوان المحدد بأسرع الطرق وأقصرها.

وهناك قواعد سلوكية أو أخلاقيات، ينبغي على مستخدمي البريد الإلكتروني الالتزام بها، تعرف هذه القواعد في لغة الإنترنت باسم قواعد السلوك الشبكي أو إتيكيت الشبكة Netiquette.

ويعتقد كثير من الباحثين أن البريد الإلكتروني أكثر خدمات الإنترنت استخداماً وذلك راجع إلى سهولة استخدامه، وسهولة الحصول عليه.

من أهم تطبيقات البريد الإلكتروني في التعليم:

1. استخدام البريد الإلكتروني وسيطاً بين المعلم والطالب لإرسال الأوراق المطلوبة في المواد، وإرسال الواجبات البيتية، وغيرها.

2. استخدام البريد الإلكتروني وسيطاً للاتصال بالمتخصصين من مختلف دول العالم والاستفادة من خبراتهم وأبحاثهم في شتى المجالات.
3. نقل الملفات الحاوية على المعلومات من جهاز حاسوب آخر وإليه.
4. استخدام الأجهزة اللامركزية للحصول على بيانات تربوية من خلال مصدر المعلومات التعليمية (ERIC) الموجود في الولايات المتحدة الأمريكية.
5. الإطلاع على مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه.
6. البحث في جميع فهارس المكتبات ومراكز المعلومات.

كذلك يتوفر في شبكة الإنترنت نظام للتخاطب الصوتي Voice Conferencing، حيث يتم التخاطب صوتياً في اللحظة نفسها عن طريق الإنترنت. ونظام التخاطب بالصوت والصورة Video Conferencing حيث يتم التخاطب حياً على الهواء بالصوت والصورة. وهذان النظامان يأتيان في المرحلة الثانية بعد البريد الإلكتروني، وتوفر خدمة التخاطب Relay Chat إمكانية الوصول إلى جمع الأشخاص في جميع أنحاء العالم في وقت قصير للغاية، وفي التخاطب الكتابي يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد انتهاء الأول من كتابة ما يريد.

ولقد أثر استخدام الإنترنت (الشبكة العالمية) في عمليتي التعلّم والتعليم من خلال تغير دور المعلم في العملية التربوية. فبدل من أن يكون المعلم نافورة المعرفة التي يستقي منها الطلاب أصبح موجّهاً لعملية التعلم ومتعلماً في الوقت ذاته. وأصبح الطالب يتعلم متى وكيفما شاء، وتنامت روح المبادرة، واتسع أفق التفكير لدى الطالب.

التعلم عن بعد Distance Education

ينطوي التعلم عن بعد على أنماط من التعليم والتدريب تعتمد على وسائل اتصالات متنوعة، ويهدف إلى إيصال التعليم إلى شرائح واسعة من المتعلمين، وإلى المرونة في شروط التعلم ومتطلباته، ومن خصائصه الفصل شبه الدائم بين المعلّم والمتعلم، وبين المتعلم وأقرانه المتعلمين الآخرين، واستعمال الوسائل التقنية، مثل: الأشرطة السمعية، وأشرطة الفيديو، والبريد الإلكتروني، والحاسوب، لربط المؤسسة التربوية، والمتعلمة ببعضهما، ونقل محتوى المقررات للمتعلمين[1].

(1) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.

ويعد التعليم عن بعد أحد النماذج التعليمية التي تهتم بمساعدة الفرد للحصول على المعرفة، وتطوير مهاراته في مختلف التخصصات عن طريق وسائل وأساليب، تختلف عن تلك المستخدمة في نظم التعليم العادية.

إن الهدف من التعليم عن بعد هو تحقيق ديمقراطية التعليم بإزالة الحواجز الجغرافية والطبيعية أمام الناس لكي يتعلموا، حتى لو كانوا يعيشون في الأطراف والمناطق النائية عن المدن.

والتعليم عن بُعد نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم من خلال تواجده الفيزيقي مع المتعلمين في حجرة الدراسة، وهو يشمل كافة الوسائط التي يتم التعلم من خلالها، بما في ذلك الكلمة المطبوعة والأجهزة الأخرى المختلفة.

ويختلف التعليم عن بُعد عن التعلم بالانتساب بأنه أشمل منه. فالدراسة بالانتساب تقتصر على صورة واحدة فقط، وهي استخدام المواد التعليمية المطبوعة، بينما يوفر أسلوب التعلم عن بعد عدة صور للتواصل بين الطلاب والمؤسسة التربوية. فبالإضافة إلى المواد التعليمية المطبوعة، هناك الوسائل السمعية، والبصرية، وأشرطة الفيديو، وبرامج الحاسوب، ولقاءات التعليم المباشر التي تتم من وقت لآخر بين المعلم والطالب.

والتعليم المفتوح نوع من أنواع التعليم عن بعد، ويعتمد أساساً على التعليم الفردي والتعلم الذاتي، ونشأت عنه الجامعة المفتوحة Open University، أو جامعة الهواء Air University، وتعتمد على الدراسة في المنزل باستخدام أجهزة الإذاعة والتلفزيون وسائل أساسية في العملية التعليمية وتعتمد أيضاً على المواد المطبوعة، والمواد السمعية والبصرية، والهاتف، والنظام المتعدد الوسائط Multimedia، واللقاءات، والحلقات الدراسية التي تعقد بين الطلاب ومدرّسيهم من حين لآخر. ويعتمد التعلم المفتوح، الذي هو صورة من صور التعلم عن بُعد على تكنولوجيا التعلّم، وتكنولوجيا الاتصالات الفضائية، أو الأقمار الصناعية(*).

ويعتبر البث التلفزيوني عبر الأقمار الصناعية من أكثر الوسائل المستخدمة في التعلّم عن بُعد أهمية، لاحتوائه على الصوتَ والصورة معاً.

(*) بدأت فكرة الأقمار الصناعية Satellites أو الاتصالات عن طريق بث أمواج إلى القمر، ثم ترد ثانية إلى الأرض.

ومن المعقبات التي تعيق التنفيذ الفعّال للتعلم عن بعد في الدول النامية انعدام التمويل وقلة الموارد البشرية، وافتقار الموجود فيها إلى المستوى اللازم من الكفاءة أو الحماس والبنية التحتية التقنية التي تحول دون الاستمرار الفعّال للتكنولوجيات الملائمة.

ويندرج تحت البث التلفزيوني الفضائي ما يسمى بنظام المؤتمر المتلفز Telecon – Ferencing، الذي يستخدم الهاتف، أو أجهزة التصوير والاستقبال العادية، وعادة ما يستخدم هذا النظام في تخطي المسافات البعيدة، والتغلب على البعد الجغرافي في التعليم.

التعليم المبرمج Programmed Instruction

هو طريقة من طرائق التعلم الفردي تمكن الفرد من أن يعلم نفسه بنفسه ذاتياً، بوساطة برنامج معد بأسلوب خاص، يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها ترتيباً منطقياً، بحيث يستجيب لها الطالب تدريجياً، ويتأكد من صحة استجابته حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب فيه.

التعليم المبرمج محاولة للوصول إلى أهداف التعليم عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذه الأهداف تحليلاً دقيقاً، ثم تقديمها إلى الدارس تدريجياً، وعلى خطوات حتى يتمكن من استيعابها والاستجابة لها بمفرده.

ويضع المبرمج المادة التعليمية بصورة خطوات صغيرة ومتسلسلة منطقياً، ولا يستطيع المتعلم الانتقال من خطوة إلى أخرى دون إتقانه الخطوة السابقة، ويتعلم كل فرد بمفرده ذاتياً ويتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه.

وتقسم المادة التعليمية المرغوب في دراستها إلى وحدات صغيرة، وتقدم للمتعلم على شكل لوحات أو أُطر Frames مرتبة ترتيباً منطقياً، وفي كل إطار مثير يتطلب استجابة واحدة صحيحة. إذا كانت الإجابة صحيحة فإن الجهاز يعطي المتعلم الضوء الأخضر لينتقل إلى الإطار الآخر، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الجهاز يعطي المتعلم الضوء الأحمر، ويوضح له سبب الخطأ ويرشده إلى ما يجب فعله. بمعنى أن الإجابة إذا كانت صحيحة يحدث لها تثبيت وإذا كانت خاطئة يحدث لها تعديل، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة Feedback، فإذا لم يُجب المتعلم إجابة صحيحة فإنه لن ينتقل إلى الإطار التالي، والغرض من تقسيم المهمة التعليمية إلى خطوات صغيرة، هو اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديده في أضيق نطاق ممكن. ويسبق تقديم أُطر المعلومات مجموعة الأهداف المنوي تحقيقها من قراءة المادة العلمية، وتتبعها مجموعة من الأسئلة التي تساعد على التحقق من اكتساب هذه الأهداف.

ويعتمد التعليم المبرمج نوعين من البرمجة هي[1]،[2]:

1. **البرمجة الخطية أو المستقيمة Linear Programs:** ينسب هذا النوع إلى عالم النفس الأمريكي ب. ف. سكنر (1904-1990) ويتكون البرنامج الخطي من الإطارات المتتابعة، يحتوي كل منها على معلومة يتبعها سؤال، وهناك مكان لتسجيل الاستجابة وبيان الإجابة الصحيحة، ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي:

   أ. فكرة أو معلومة ← سؤال ← إجابة صحيحة ← تغذية راجعة وتعزيز إيجابي.

   ب. فكرة أو معلومة ← سؤال ← إجابة خاطئة← تغذية راجعة وتعزيز سلبي ← إعادة قراءة الفكرة أو المعلومة داخل الإطار ← تغذية راجعة.

   وتقدم المادة التعليمية في هذا النوع لجميع المتعلمين الذين يستخدمون التتابع نفسه في البرنامج، أي يتقدمون خطوة خطوة في دراسة البرنامج، ويجيبون عن الأسئلة نفسها، ويختلفون فقط في سرعة التعلم، والبرمجية الخطية أنسب ما تكون للميادين التي تعالج الحقائق والتعريفات والمهارات الأساسية.

2. **البرمجة التفريعية أو المتشعبة Branching Programs:** ينسب هذا النوع إلى العالم الأمريكي نورمان كراودر. ويقوم مبدأ البرمجة المتشعبة على تقديم فقرة أو فقرتين ثم يسأل سؤالٌ له علاقة بالفقرة المعطاة، تليه عدة إجابات، وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المتوفرة.

وتترك للطالب حرية اختيار الإجابة التي يعتقد أنها صحيحة. إذا اختار الطالب إجابة صحيحة فإنه يُوجّه إلى إطار معين يعزز إجابته الصحيحة، ولكن إذا كانت إجابة الطالب خاطئة فإن البرنامج يشير عليه التوجه إلى إطار معين ويسمى الإطار العلاجي، وقد يطلب منه إعادة قراءة الإطار السابق أو يزوده بمعلومة جديدة ثم يتبعها سؤال يتطلب استجابة جديدة.

تشبه البرامج المتشعبة البرامج الخطية من حيث إنها تراعي مبدأ التعزيز الفوري، ويلاحظ أن كلاً من البرنامجين يشدد على الإجابة الصحيحة، لكنها في البرنامج الخطي تكون مفتوحة، بينما في البرنامج المتشعب تكون الإجابة منتقاة من متعدد.

---

(1) عبد الجواد فائق الطيطي، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق.

(2) أحمد حامد منصور، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم.

المدرسة الإلكترونية The Electronic School

المدرسة الإلكترونية عبارة عن مدرسة مزوّدة بصفوف إلكترونية، بها أجهزة حواسيب، وبرمجيات، تمكن الطلاب من التواصل إلكترونياً مع المعلمين والمواد المقررة، والمدارس الأخرى، وأولياء الأمور[1].

وتتخلص مزايا المدرسة الإلكترونية بما يلي:

- تقديم وسائل تعلم أفضل وطرق تدريس أكثر تقدماً.
- تطوير مهارات وفكر الطلاب من خلال البحث عن المعلومات واستدعائها باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والإنترنت.
- اتصال أولياء الأمور بالمدرسين والحصول على التقارير والدرجات وكذلك الشهادات.
- تطوير فكر ومهارات المعلم لجعل الدروس أكثر فعالية، وإثارة لملكات الفهم والإبداع لدى الطلبة.
- إقامة اتصال دائم بين المدارس لتبادل المعلومات والأبحاث، ودعم روح المنافسة العلمية.
- الاتصال الدائم بالعالم من خلال شبكة الإنترنت.

إن التقنيات الجديدة لا تغير المدارس، بل يجب أن تتغير المدارس لكي تتمكن من استخدام التقنيات الجديدة بصورة فعّالة.

هناك تحدٍ كبيرٌ يواجه مدارسنا اليوم، وهو كيف تتغير المدارس لتواجه متطلبات المستقبل، بما في ذلك تسخير التقنيات المختلفة تسخيراً فاعلاً.

تكنولوجيا المعلومات Information Technology

هي إيجاد الطرق والأدوات المناسبة لتخزين المعلومات، وتنظيمها وسرعة استرجاعها عند اللزوم، وعرضها بأحسن الأشكال المفيدة التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة[2]، ونهوض الصناعات المعلوماتية يتطلب بالضرورة بناء الأسس والهياكل التي ستقوم عليها هذه الصناعات، وإن أهم هذه الأسس هي القوة البشرية المتعلقة بالحاسوب.

---

(1) إبراهيم بن عبد الله، دراسة في المفاهيم والنماذج.

(2) حورية المالكي، تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية.

الخرائط Maps

الخرائط هي لغة الجغرافي حيث يستطيع أن يعبر عن أفكاره على شكل خرائط بدلاً من كلمات. وتحوي الخرائط المعلومات المضبوطة التي يريدها الجغرافي في مراحل عمله الميداني، كما هي موزعة على سطح الأرض.

أو هي صورة مجردة لسطح الأرض تساعد على فهم علاقات مكانية محددة. والخريطة هي تمثيل سطح الأرض، أو جزء منه، وبيان ما عليه من مظاهر طبيعية وبشرية، على لوحة مستوية، باستخدام رموز الخريطة، ومقياس رسم معين[1].

يعرّف دنيا الخرائط بأنها تمثيل لسطح الكرة الأرضية أو لجزء من هذا السطح من أجل إعطاء صورة حقيقية عن شكل وحجم المنطقة التي تمثلها، وبيان لأهم مظاهرها الحقيقية كالارتفاع، وتوزيع الأمطار، والمنتجات الزراعية، والثروة الحيوانية، والسكان، إلى غير ذلك من المظاهر المختلفة[2].

وتعتبر الخريطة الوسيلة الوحيدة التي تمثل الأرض وسطحها والتي يمكن للطلاب استخدامها عند مراجعتهم أماكن العالم المختلفة، وتعتبر من الأدوات الهامة في نقل الحقائق عن علاقة الناس بالمكان الذي يعيشون فيهن والفضاء الذي يحيط بهم[3].

وتعبّر الخريطة عن مفاهيم وتصورات معيّنة تمثل في مجملها لغة مكتوبة أو بمعنى أدق لغة مرئية عالمية، وعلى ذلك فالخريطة هي لغة للاتصال يسهل فهمها عندما يمتلك القارئ المهارات الخاصة بقراءتها.

والخرائط ليست صوراً، كما أنها لا تعبر عن الواقع بعينه، ولكنه تمثيل رمزي لهذا الواقع. وتعتبر الخريطة مصدراً مهماً من مصادر الحصول على المعرفة لأنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية، لذا فإن إتقان مهارات قراءة الخرائط وتفسيرها والتوظيف السليم لها أثناء الشرح تعتبر من الكفايات الأساسيات لمعلم الدراسات الاجتماعية.

وتعتبر الخرائط في مقدمة الوسائل المعينة لتدريس الدراسات الاجتماعية. وهي إما أن تكون خرائط جغرافية أو خرائط تاريخية. حيث توضح الخرائط الجغرافية العلاقات المكانية

---

(1) علي محمد مدخلي، الخرائط الجغرافية (وأهمية استخدامها في التدريس).

(2) محمود طنطاوي دنيا، إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

(3) صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية.

على سطح الكرة الأرضية، بينما توضح الخرائط التاريخية العلاقات الزمنية على مدار العصور المختلفة[1].

وتفيد الخرائط الطلاب إذا أحسن استخدامها، على اكتساب الحاسة المكانية، وفهم البيئات التي يعيشون فيها، والقدرة على تحديد أماكن الأحداث التاريخية وتفسيرها وتوضيحها، وتعرض المعلومات والمفاهيم الجغرافية بصورة واضحة لدرجة يمكن معها التدريس بدلاً من الاستعانة بها. والخريطة يسهل فهمها عندما تتوفر لدى القارئ المهارات الخاصة بقراءتها، وهي في مجملها لغة مكتوبة تعبر عن مفاهيم وتصورات معيّنة، واستخدام الخرائط يمثل هدفاً رئيساً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية، والذي يتعلق بتنمية مهارات الخرائط لدى الطلاب.

واستخدام الخرائط يساعد على تحديد الموقع والحدود، وتحديد اتجاهات الرياح وكميات الأمطار، وتوزيعها، ودرجات الحرارة العليا والدنيا، وتحديد الأماكن الأثرية والدينية، ويفسر الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الأرض، ويسعد في بيان علاقة الإنسان بالبيئة، ويقارن بين مساحة دولة وأخرى، وتحديد المسافة بين مدينة وأخرى ويساعد في التعرف على مناطق الضغط الجوي، واتجاهات طرق المواصلات وتحديد موقع أهم المدن، وكذلك التقسيمات الإدارية في الدولة، وسير الفتوحات وتاريخ الاستعمار وأماكن توزيع الثروات الزراعية والصناعية، وأماكن السياحة والاصطياف والاستراحات والفنادق، والطرق البرية والبحرية والجوية، وغير ذلك من المعلومات.

ولا يقتصر استخدام الخريطة على دراسة الجغرافيا، بل إنها تستخدم في معظم فروع الدراسات الاجتماعية إذ يمكن أن تستخدم الخرائط لتوضيح خط سير الحملات الحربية ورحلات المستكشفين ومظاهر السطح، ومجاري الأنهار، وطرق التجارة، وخطوط السكك الحديدية، وتوزيع السكان، والدوائر الانتخابية، وتوزيع اللغات والأديان وغيرها.

ويحتاج المهتمون برسم الخرائط إلى عدد من الأدوات والأجهزة اللازمة لرسمها، مثل: أقلام الرصاص، ودفاتر الرسم، ولوحة الرسم، والمثلثات، والمنقلة، والفرجار، وأقلام التحبير، والألوان، والمساطر، وأقلام التخطيط، والممحاة، وعلبة الدبابيس.

---

(1) عبد الجواد فائق الطيطي، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق.

ويمكن أن نجمل الوظائف الأساسية للخرائط فيما يلي:

1. تحديد المواقع باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض.
2. تحديد الاتجاه من خلال العلامة التي توجد في أعلى الخريطة والتي تشير عادة إلى جهة الشمال، والتي يتم في ضوئها تحديد بقية الاتجاهات.
3. تحديد المساحات والمسافات حيث يتم من خلال الخرائط تحديد مساحة الدول والمقاطعات، وكما يبين مقياس الرسم العلاقة بين المسافات على الخريطة والمسافات على الطبيعة. ويمكن المقارنة بين مساحة وأخرى، أو بين مسافة وأخرى إذا كانت الخرائط مرسومة بنفس المقياس.
4. كشف وتوضيح المعلومات والمفاهيم الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والسياسية عن أماكن على سطح الأرض، ويصعب على الطلاب الوصول إليها والحصول منها على خبرات مباشرة نظراً لعبدها المكاني. ولذلك تعتبر الخرائط من أهم مصادر الخبرات البديلة Vicarious Experiences في هذا المجال.

ولكي تحقق الخريطة هذه الوظائف يشترط أن تكون دقيقة وصحيحة وحديثة، وأن تكون الرموز المستخدمة فيها صحيحة إضافة إلى شروط أخرى.

وقد عرف العرب علم الخرائط بعد أن اطلعوا على الخرائط التي رسمها الإغريق. وقد تفوّق المسلمون في رسم الخرائط في العصر العباسي الأول في زمن الخليفة المأمون الذي أمر برسم الخريطة المأمونية التي يظهر فيها العالم بنجومه وقاراته وبحاره ومدنه وصحاريه.

واهتم المعز لدين الله الفاطمي في مصر برسم الخرائط، وبرع الإدريسي بالمغرب في رسم الخرائط، فرسم خريطة العالم المعروف في تلك الفترة، وألف كتاب "نزهة المشتاق في اختراق الآفاق" ضمنه سبعين خريطة للعالم المعروف في تلك الفترة.

ومن العلماء المسلمين الذين وضعوا بصماتهم على علم الخرائط الشريف الإدريسي (1100-1166م) الذي أوجد أول خريطة صحيحة للعالم.

عناصر الخريطة

أ. عنوان الخريطة Map Title

يبين عنوان الخريطة في العادة اسم المنطقة التي تمثلها الخريطة ونوع المعلومات المراد تقديمها عنها. ومعرفة عنوان الخريطة لا يقل أهمية عن معرفة عنوان أي كتاب، مثال "خريطة الأردن الطبيعية".

ب. مفتاح الخريطة أو دليلها Map Legend

يمثل مفتاح الخريطة أو دليلها المرشد المناسب للقارئ للوصول إلى أكبر قدر من المعلومات الموجودة في الخريطة.

تستخدم الرموز للتعبير عن الأشياء الحقيبة، والجزء الذي يوضح هذه الأمور في الخريطة يسمى مفتاح الخريطة، ويوضع في مكان معين أسفل الخريطة داخل مربع صغير يحتوي الرموز المستعملة فيها ومعانيها. وهذا المفتاح يفيد في شرح مفهوم الرموز المستخدمة في الخريطة، ويوضح كل ما هو موجود فيها حتى يسهل فهمها وقراءتها[1].

وتعتبر رموز الخريطة أشياء مجردة كالحروف والأرقام، وتمثل أشياء حقيقة لا تكون مرئية بالضرورة كالحرارة، والضغط الجوي، والرياح على سبيل المثال، ولا يوجد معجم أو قاموس خاص برموز الخريطة، بل يتم عمل رموز لكل خريطة على حدة، ويتم ترتيبها ضمن ما يسمى بمفتاح الخريطة.

وكقاعدة عامة فإنه ينبغي أن يكون الرمز أقل تجريداً كلما كان الطلاب صغاراً في السن. ويجب أن تحمل رموز الخريطة المعنى نفسه لكل من يقوم بقراءتها أو تفحصها.

والرموز المستخدمة في الخريطة عادة: عاصمة□ مدينة كبيرة ○ حدود دولية --- سكة حديدة ++++ طريق برّي معبّد ————.

ج. الاتجاهات Directions

الجهة هي عبارة عن الخط المستقيم الواصل من نقطة ما إلى نقطة أخرى معلومة، ويقوم صانع الخريطة بتحديد الاتجاهات الأربعة مستخدماً "وردة الاتجاهات". ويكفي أن يوضع على الخريطة السهم الدال على الشمال ليكون منطلقاً لمعرفة الجهات الأخرى عليها. وتحدد إشارة الشمال الجغرافي جهة الشمال لقارئ الخارطة التي يتعرف بها الجهات الرئيسة والفرعية الأخرى، ويتعرف الجهة التي تقع بها دولة أو منطقة ما بالنسبة إلى دولة أو منطقة أخرى.

(1) Ediger, Marlow. Et. Al. Teaching Social Studies Successfully.

وإذا ما واجه الطلبة جهة الشمال، فإن الجنوب سيكون خلفهم والشرق عن يمينهم، والغرب عن يسارهم. كذلك إذا وقف فرد خارج المنزل في ظهيرة يوم مشمس في مكان مكشوف فإن ظل جسمه سوف يشير إلى جهة الشمال في معظم جهات الكرة الأرضية، وإذا أدار الفرد وجهه نحو ظله فإن الجنوب سيكون وراء ظهره والشرق عن يمينه والغرب عن يساره.

هناك نوعان من الجهات:

1. **الجهات الأصلية Cardinal Directions**: الجهات الأصلية هي الشمال والجنوب والشرق والغرب، وهي التي تقع بالنسبة لموقع ما على زاوية قائمة تماماً مقدارها 90 درجة.
2. **الجهات الفرعية Intermediate Directions**: تقع الجهات الفرعية بين الجهات الأصلية مثل الشمال الشرقي، والجنوب الشرقي، والشمال الغربي، والجنوب الغربي.

على أن الجهات الأصلية والجهات الفرعية مكملتان لبعضهما، وأن الجهات الأصلية تمثل متطلباً سابقاً لتدريس الجهات الفرعية.

هناك نوعان من الشمال هما الشمال الحقيقي أو الجغرافي True North وهو القطب الشمالي الذي تمثله دائرة العرض 90 درجة شمال خط الاستواء، والشمال المغناطيسي Magnetic North الموجود في منطقة الجزر الواقعة في أقصى شمال كندا، ويبعد عن القطب الشمالي الحقيقي 1600 كم إلى الغرب. ويعرف الفرق بينهما بالاختلاف المغناطيسي Magnetic Variation، وعادة ما تشير البوصلة Compass Rose إلى القطب الشمالي المغناطيسي وليس إلى الشمال الحقيقي أو الشمال الجغرافي.

وعلى المعلم أن يستفيد من شروق الشمس لمساعدة الطلاب على التعرف إلى الجهات الأرب. فإذا خرج بهم إلى ساحة المدرسة، وأدار وجهه جهة الشمس، فإنه بذلك يتجه نحو الشرق. فإذا فرد ذراعيه فإن ذراعه الأيمن يشير نحو جهة الجنوب فيما يشير ذراعه الأيسر نحو جهة الشمال، أما الغرب فيقع خلفه تماماً.

د. الألوان Colors

هناك خطأ شائع يقع بين الطلاب والمعلمين عند قراءة الخريطة وهو اعتقادهم بأن المساحات الملونة باللون الأخضر على الخريطة تمثل سهولاً زراعية، وأن المساحات الملونة باللون الأصفر تمثل صحارى قاحلة. والصحيح أن الألوان تستعمل في الخرائط للدلالة على

ارتفاع الأرض عن سطح البحر. اللون الأخضر الفاتح يستخدم لتوضيح المناطق التي تقع على ارتفاع صفر – 200 متر فوق سطح البحر، والأخضر الغامق للدلالة على أرض تقع على ارتفاع 200-400 فوق سطح البحر، واللون الأصفر الفاتح للدلالة على الأرض التي ترتفع إلى 400-600 متر، واللون الأصفر الداكن للدلالة على الأرض التي ترتفع إلى 600-800 متر، واللون البني الفاتح للدلالة على الأرض التي ترتفع إلى 800-1200متر، والبني الداكن للإشارة إلى المناطق التي ترتفع إلى 1200-2000 متر. أما اللون البني الداكن للغاية، فيدل على المناطق التي تزيد في ارتفاعها عن 2000 متر[1]. ويدل اللون الأزرق على المحيطات، والبحار، والبحيرات، والأنهار، والأزرق الفاتح على البحيرات أو مجاري المياه غير العميقة، والأزرق العادي للدلالة على الأعماق المتوسطة من البحار والمحيطات، والأزرق الداكن للمناطق العميقة من مياه البحار والمحيطات، أما قمم الجبال المغطاة بالثلوج الدائمة فيتم تلوينها باللون الأبيض، ومع ذلك فهذا ليس اتفاق تام بين المتخصصين في علم الخرائط.

وتستخدم الألوان في خرائط مظاهر السطح للمرحلة الابتدائية بشكل مبسط بحيث تظهر ثلاثة ألوان للتضاريس، وهي: الأخضر للسهول والأصفر للتلال والهضاب، والبني للجبال.

وفي الخرائط السياسية لا يوجد معيار لاستخدام الألوان للتمييز بين الأقطار، وعادة ما تختار الألوان المقبولة التي تسر الناظرين إليها.

مقياس الرسم Drawing Scale

عندما يتم رسم ظاهرة جغرافية على خريطة مسطّحة، فإنه لابد من استخدام مقياس رسم معين من أجل الوصول إلى تحديد العلاقة الصحيحة بين وضع تلك الظاهرة في الطبيعة، ووضعها الجديد على الخريطة المسطّحة.

يبين مقياس الرسم النسبة بين المسافة المصغّرة على الخريطة إلى المسافة الحقيقية على سطح الأرض. فمثلاً إذا كانت المسافة بين مدينتين كعمان وإربد كما تبدو على الخريطة 8 سم، وكانت النسبة المستعملة في مقياس الرسم هي 10 كيلو متر على الأرض لكل 1 سم على الخريطة، فإن المسافة الحقيقية بين المدينتين التي تمثلها الـ 8سم هي 80 كيلو متراً.

---

(1) زهير الكرمي، مناهج وأساليب الجغرافيا.

ويفيد مقياس الرسم في بيان العلاقة بين أي مسافة مقاسة على الخريطة، وما يقابلها من مسافة حقيقية على الأرض. ويفيد بالتالي في معرفة المسافة الحقيقية بين مكان وآخر على الأرض من خلال الخريطة.

ويمثل مقياس رسم الخريطة عملية تصغير أي شيء بالمقدار نفسه. وهو يمثل النسبة بين بعدين أحدهما على الطبيعة، والآخر على الخريطة.

ويمكن أن تبدأ عملية تدريس مقياس رسم الخريطة مثلاً عن طريق مقارنة صورة لطلاب الصف بالحجم الحقيقي للطلاب أو بمقارنة صورة مدينة التقطت من الجو بحجم المدينة الحقيقي.

ويمكن تحويل المسافات والمساحات الموجودة على الخريطة إلى مسافات ومساحات حقيقية على الأرض عن طريق استخدام المعادلة التالية:

$$\text{مقياس الرسم} = \frac{\text{المسافة بين أي مكانين أو أية نقطتين على الخريطة}}{\text{المسافة الحقيقية بين هذين المكانين أو هاتين النقطتين على الطبيعة}}$$

ولا يتم التعامل مع مقياس الرسم في الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية من منظور حسابي بل تتم من خلال عملية التصغير بطريقة نسبية. ويمكن مساعدة الطلاب على إدراك مفهوم رسم الخريطة، عن طريق النظر إلى الأرض من مكان مرتفع، مع ملاحظة ما يحدث للحجم كلما ارتفعنا إلى الأعلى.

وموضوع مقياس الرسم ذو صلة وثيقة بموضوع النسبة في الحساب. ومن الممكن تعريف الطالب في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا بمقاييس الرسم في الخرائط عن طريق الانطلاق من مسافات فعلية مألوفة لدى الطلاب، كأن يطلب من الطالب أن يسير مسافة طولها متر واحد ثم يرسم خطاً طوله متر على اللوح، وفي هذه الحالة يكون طول الخط المرسوم على السبورة مساوياً للمسافة الحقيقية التي سارها الطالب ويكون مقياس الرسم 1:1 ثم يطلب من الطالب أن يسير مسافة عشرين متراً، ثم يطلب منه أن يتخيل أن الخط المرسوم على اللوح بطول متر واحد يساوي على أرض الواقع عشرين متراً، في هذه الحالة يكون مقياس الرسم 20:1.

تأتي مقاييس الرسم على عدة أشكال هي [1]،[2]:

1. **مقاييس الرسم العددية Fractional Scale**: وهي المقاييس التي يتم التعبير عنها بواسطة أعداد رقمية أو مكتوبة، وتشمل هذه المقاييس:

أ. **مقياس الرسم الكتابي أو المباشر Direct Statement Scale**: حيث تتم كتابة المسافة على الخريطة وما يقابلها من مسافة على الأرض، فنقول مثلاً: 1سم لكل 1 كيلومتر أو 100 كيلومتر أو 1000 كيلومتر.

ويكتب عادة على الشكل التالي: 100.100:1 ويعني أن كل وحدة على الخريطة تقابل 100.000 وحدة على الأرض.

ب. **مقياس الكسر البياني الممثل Representative Fraction Scale**: يظهر هذا النوع من مقاييس الرسم على هيئة كسر بياني كأن يبدو على الشكل التالي 1/100.000 أي أن السنتمتر الواحد على الخريطة يساوي 100.000سم أو 1 كيلومتر على الأرض. ويمكن عمل المناطق الصغيرة بمقياس رسم كبير يظهر تفاصيل أكثرن بينما المناطق الواسعة والكبيرة يستخدم في رسمها مقياس رسم صغير.

2. **مقاييس الرسم التخطيطية Graphic Scale**: من هذه المقاييس

أ. **المقياس الخطي Bar – Scale**: وهو عبارة عن خط مستقيم يتم رسمه على الخريطة بطول مناسب، لا يزيد في الغالب عن عشرة سنتمترات، ويتم تقسيمه إلى عدد من الأجزاء المتساوية، يمثل كل جزء منها مسافة محددة على أرض الواقع، وتكتب بجوار كل قسم منها المسافة الحقيقية على سطح الأرض، أي أن المقياس الخطي يمثل مسطرة مطبوعة على الخريطة يتم عن طريقها قياس المسافة الأرضية الواقعية من الخريطة المسطحة. ويمتاز هذا المقياس بسهولة حسابه حيث كل ما تحتاجه هو قياس المسافة بين مكانين على الخريطة، ومطابقة ذلك على مقياس الرسم.

مثال/ يُرسم خط مستقيم مقسّم إلى مساحات متساوية

10 كم 8 6 4 2

مقياس الرسم 20.000:1

كل 1 سم يقابله 2 كيلو متر على أرض الواقع

---

(1) محمد حمد الطيطي، الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها.

(2) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.

هناك خرائط ذات مقياس رسم صغير كخرائط الأطالس والكتب المدرسية. وهناك خرائط ذات مقياس رسم كبير جداً، مثل خرائط التقسيمات الإدارية داخل الدولة. وهناك خرائط ذات مقياس رسم متوسط. كالخرائط الجدارية.

تواجه عملية قياس الأبعاد على الخريطة الجغرافية عدة مشكلات أهمها كروية الأرض، والارتفاعات، والانخفاضات، أو التعرّجات الموجودة على سطح الأرض. في مثل هذه الحالات يتم قياس الأبعاد أو المسافات على الخريطة الجغرافية باستخدام المسطرة العادية أو الخيط. ويتم وضع المسطرة على المقياس الخطي للخريطة، ونقرأ فوراً ما يعادل ذلك على أرض الواقع بالكيلو متر. أما إذا كان الخط بين مكانين على الخريطة متعرجاً للغاية فيمكن استخدام خيط رفيع نضعه فوق التعرجات الموجودة بين هذين المكانين، وبعد ذلك نعمل على شد الخيط جيداً وقياسه على المسطرة العادية بالسنتمترات، ثم نطبق هذا الطول على المقياس الخطي لاستخراج ما يعادله بالكيلومترات على أرض الواقع.

إذا وقعت بين أيدينا خريطة ذات مقياس رسم مجهول وأردنا معرفته، فإننا نستطيع ذلك باستعمال المعادلة التالية:

مقياس رسم الخريطة مجهولة القياس =

$$\frac{\text{طول البعد على الخريطة مجهولة القياس}}{\text{طول البعد على الخريطة معلومة القياس}} \times \text{مقياس رسم الخريطة معلومة القياس}$$

وتوجد عدة طرق لتصغير الخرائط وتكبيرها أو تغيير مقياس رسمها. من هذه الطرق طريقة المربعات Method of Squares[1] وتتخلص في تقسيم الخريطة المرسومة إلى عدد من المربعات المتساوية عن طريق استخدام المسطرة وقلم الرصاص الخفيف فوق الخريطة نفسها، أو تثبيت ورقة مربعات شفافة على الخريطة المرسومة.

إذا أرندا تصغير الخريطة مثلاً، قمنا برسم عدد من المربعات على ورقة بيضاء يتساوى عددها مع عدد المربعات التي قسمنا بها الخريطة المراد تصغيرها، على أن يكون ضلع المربع في الورقة الجديدة متماشياً مع نسبة التصغير المطلوبة. فلو كان ضلع المربع على الخريطة الأصلية يمثل أربعة سنتمترات، وكان المطلوب تصغيرها إلى النصف، فلا بد أن يكون طول المربع في الرسم الجديد سنتمترين ويتبع ذلك عملية ترقيم المربعات أفقياً ورأسياً.

(1) جودت احمد سعادة ورفاقه، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية.

وبعد ذلك ينظر إلى المربع الكبير في الخريطة الأصلية وما فيه من تفصيلات، ويتم نقلها بحذافيرها في المربع الصغير الموجود في الرسم الجديد حتى ننتهي من نقل جميع التفصيلات الموجودة في المربعات الأصلية إلى المربعات الجديدة.

وبعد ذلك نقوم بمسح المربعات، ويتم رسم الخريطة الجديدة بالحبر الداكن، وبعد ذلك يتم تلوينها.

أما في حالة تكبير الخريطة فإننا نقوم بعكس الطريقة السابقة، من حيث أطوال أضلاع المربعات.

وهناك طريقة أخرى تسمى الطريقة التصويرية Photographical Method وذلك باستخدام كاميرا غير عادية بحيث يمكن تكبير أو تصغير الخارطة أمام عدسة الكاميرا ويتم تزويد الكاميرا بجدول خاص يوضح نسب التكبير أو التصغير. وينبغي أن يكون مقياس الرسم المستخدم في الخارطة لأغراض التكبير والتصغير من النوع الخطي حتى يصغر ويكبر بالنسبة نفسها التي تتم بالنسبة للخارطة.

الأدوات والأجهزة اللازمة لرسم الخرائط

أ. أقلام الرصاص، وأكثر الأنواع استخداماً هو المتوسط في صلابته والمكتوب عليه إشارة (HB).

ب. ورق ودفاتر رسم.

ج. لوحة الرسم مع مسطرة حرف (T) لإقامة أعمدة راسية وخطوط أفقية أطول من المسطرة العادية، التي يبلغ طولها 30 سم فقط.

د. المثلثات والمنقلة والفرجار.

ه. أقلام التحبير والألوان.

و. أقلام التخطيط.

ز. الممحاة وعلبة الدبابيس.

خطوط الطول ودوائر العرض([1]،[2])

خطوط الطول: هي خطوط تصل بين القطب الشمالي والقطب الجنوبي، وتسمى أيضاً خطوط الزوال نظراً لأن جميع الأماكن التي تقع على أي خط منها يحل فيها الظهر في

(1) Ediger, Marlow. Teaching Social Studies Successfully.
(2) Gore, Pamela. Topographic Maps.

وقت واحد، عدد هذه الخطوط 360 خطاً منها 180 خطاً شرق جرينتش و180 خطاً إلى الغرب منها. وتم الاتفاق على اتخاذ الخط الذي يمر بقرية جرينتش قرب لندن خطاً أساسياً ورقمه صفر، وتنهي الأرض دورتها حول محورها أمام الشمس خلال 24 ساعة، أي أنها تقطع 360 خط طول خلال هذه المدة من الزمن.

دوائر العرض الرئيسة

1. خط الاستواء: وهو عبارة عن دائرة وهمية تقع في منتصف المسافة بين قطبي الأرض الشمالي والجنوبي، وهو أكبر الدوائر العرضية، وتسقط عليه أشعة الشمس.

   يقسم خط الاستواء الأرض إلى نصفين متساويين هما نصف الكرة الشمالي، ونصف الكرة الجنوبي، ويعد خط الاستواء مبدأ قياس خطوط العرض ويعطى الدرجة صفر. وينقسم نصف الكرة الشمالي إلى 90 درجة تبدأ من صفر (عند خط الاستواء)، تصل إلى 90 درجة عند القطب الشمالي. وينقسم نصف الكرة الجنوبي إلى 90 درجة بطريقة مشابهة، وتسمى هذه الدرجات أحياناً بالخطوط.

2. مدار السرطان.
3. مدار الجدي.

تعيّن خطوط الطول مواضع الأمكنة على سطح الأرض وتفيد في ضبط رسم الخرائط، ويمكن التعرف من خلالها على الحالة المناخية لمكان ما، ويُستفاد منها في معرفة الوقت.

وفي المقابل تساعد دوائر العرض على تقسيم سطح الأرض إلى مناخات مختلفة ومناطق أو أقاليم حرارية. ودوائر العرض وهمية متوازية أفقية تحيط بالكرة الأرضية، أكبرها خط الاستواء ودرجته صفر. ويقع مدار السرطان على دائرة 23.5 شمال خط الاستواء، ويقع مدار الجدي على 23.5 جنوب خط الاستواء، وتتعامد أشعة الشمس على كل من خطي السرطان والجدي عمودياً مرة في السنة، ولا تتعداهما شمالاً أو جنوباً.

بالإضافة إلى مدارات الاستواء والسرطان والجدي، هناك دائرتان قطبيتان، دائرة القطب الشمالي ودائرة القطب الجنوبي، إحداهما في الشمال، والأخرى في الجنوب، وتبعد كل منهما عن خط الاستواء بمقدار 66.5 درجة.

سمات الخريطة الجيدة ([1]،[2])

1. صدق المعلومات، وصدق الألوان، وصدق المساحات، والارتفاعات، ومقياس الرسم.
2. حداثة المعلومات، وموضوعيتها.
3. وضوح مفتاح الخريطة.
4. قوة الخريطة ومتانتها، وجمال ألوانها.
5. سهولة قراءة الخريطة نتيجة وضوح الكتابة عليها.
6. عدم اكتظاظ الخريطة بالمصطلحات والمعلومات.
7. ارتباط الخريطة بموضوع الدرس..
8. مراعاة مستوى الطلاب، والمرحلة التي تستخدم فيها.
9. مراعاة الشروط الفنية في إنتاج الخريطة.
10. مناسبة حجم الخريطة، وعدد التلاميذ، وأماكن جلوسهم.

مهارات استخدام الخرائط ([3]،[4])

يمكن تصنيف مهارات استخدام الخرائط كما يلي:

1. مهارة رسم الخرائط.
2. مهارة قراءة الخرائط، مثل: معرفة خطوط الطول، ودوائر العرض، ومقياس الرسم لتحديد المسافات.
3. مهارة تفسير الخريطة، والتي تعتمد الرموز التي ينبغي تفسيرها وفهم معناها، ويمكن تقسيم الرموز إلى رموز تصويرية، مثل رسم برميل بترول، لتدل على مناطق إنتاج البترول، ورموز شبه تصويرية مثل الخطوط التي تنتهي بأسهم لتدل على اتجاه الريح، ورموز غير تصويرية مثل التلوين، والتظليل للدلالة على التجمعات السكنية.
4. مهارة مقارنة الخرائط.

---

(1) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

(2) صباح محمود ورفاقه، طرائق تدريس الجغرافيا.

(3) وزارة التربية (الكويت) المهارات التي يجب تنميتها من خلال تدريس الاجتماعيات.

(4) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.

5. مهارة اختيار الخريطة المتصلة بموضوع الدرس، والمناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم المختلفة.
6. مهارة تقديم الخريطة بأسلوب يثير اهتمام الطلاب.
7. مهارة تناول الخريطة بحرص، والمحافظة على نظافتها ووضعها في المكان المناسب.
8. مهارة تحديد الأماكن باستخدام خطوط الطول، ودوائر العرض.
9. مهارة تصغير الخرائط وتكبيرها.
10. مهارة تحديد الوقت.

مهارة تحديد الأماكن

تعتبر مهارة تحديد الأماكن من المهارات الجغرافية الضرورية. وأهم ما في هذه المهارة معرفة ما يسمى بشبكة المربعات Grids وهي عبارة عن شبكة تسير فيها الخطوط من الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب بحيث تكون متساوية تماماً من حيث المسافة التي تفصل بينها، وتسير بشكل متوازٍ ومتعامد. وغالباً ما توضع شبكة الخطوط على الخرائط كي تساعدنا على إيجاد نقطة ما، عن طريق تحديد خط طولها مع دائرة عرضها.

وشبكة الخطوط هذه عبارة عن أرقام وحروف، توضح لنا أين يلتقي خطان أحدهما طولي والآخر عرضي. فعلى سبيل المثال: تعطى الخطوط المتجهة من الشمال إلى الجنوب أرقاماً مثل: 1، 2، 3، 4 إلخ، وتعطى الخطوط المتجهة من الشرق إلى الغرب أحرفاً مثل أ، ب، ج، د.. إلخ[1].

وخطوط الشبكة التي تمتد من الشمال إلى الجنوب تدعى خطوط الطول، وخطوط الشبكة التي تمتد من الشرق إلى الغرب تدعى دوائر العرض.

وإذا كانت الخريطة المعروضة على الطلاب هي خارطة الوطن العربي، فإنه لابد من تقسيمها أفقياً إلى أقسام متساوية، ومن إعطائها الحروف أ، ب، ج، د.. إلخ، ثم من تقسيمها عمودياً وإعطائها الأرقام 1، 2، 3، 4.. إلخ، ثم يطلب من الطالب تحديد موقع مدينة القاهرة، فينظر الطالب إلى الخارطة ويرى المربع الذي تقع فيه المدينة.

(1) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.

مهارة تحديد الوقت

تتخلص هذه العبارة في تعلم الطلبة كيفية استخراج الوقت حسابياً في بقعة ما، إذا تم التعرف عليه في بقة أخرى، بعد تحديد خطوط الطول في هاتين المنطقتين.

قسمت الأرض نظرياً إلى خطوط وهمية أو افتراضية تمتد من الشمال إلى الجنوب بين الموضعين اللذين يمثلان نهايتي محور دوران الأرض وسميا بالقطبين، سُمي أحدهما بالقطب الشمالي، وسمي الآخر بالقطب الجنوبي، وتعارف على تسمية تلك الخطوط بخطوط الطول تمييزاً لها من خطوط أخرى عرفت بخطوط العرض.

قام علماء الخرائط بتقسيم الكرة الأرضية إلى خطوط طول محددة، بعد اعتبار خط جرينتش الذي يمر بالقرب من مدينة لندن في إنجلترا على أنه يمثل خط الطول الرئيس في العالم، وعرف هذا الخط بهذا الاسم لمروره بقرية جرينتش Greenwich.

قسمت الأرض إلى أربع وعشرين منطقة زمنية، اتساع كل منها خمس عشرة درجة (أي خط طول) واختيرت جرينتش نقطة الصفر للتوقيت. ونظراً لدوران الأرض من الغرب إلى الشرق، فإن المناطق الواقعة غرب جرينتش يكون وقتها متأخراً عن توقيت جرينتش ويكون التوقيت في المناطق التي تقع إلى الشرق منه متقدماً.

فلو تصورنا أن الساعة الثانية عشر ظهراً في جرينتش، ثم بدأنا السفر شرقاً أو غرباً فسنصل إلى نقطة مقابلة على سطح الأرض حيث يكون التوقيت فيها هو منتصف الليل في نفس الوقت الذي هو منتصف النهار في جرينتش، وستكون على خط الطول 180 درجة تقريباً من جرينتش شرقاً أو غرباً. هذا الموضع هو خط التأريخ العالمي International Date Line (IDL)، الذي يقع في منطقة ما بالمحيط الهادي. ويبدأ اليوم الجديد في القسم الذي يقع إلى الغرب من خط التأريخ العالمي، ومن ذلك الخط غرباً يطب النهار الليل حثيثاً، بسرعة تبلغ نحو 18.6 ميلاً في الثانية، مسرعاً من الشرق إلى الغرب[1].

ورغم القبول العالمي لهذه المناطق الزمنية إلا أن الصين اعتبرت أرضها كلها ذات منطقة زمنية واحدة رغم تمددها جغرافياً في خمس مناطق زمنية. ويترتب على ذلك أن الساعة الثانية عشرة ظهراً لا تعني وقت الظهيرة أو وقتاً قريباً منها في جميع أقاليم الصين.

تم تقسيم الكرة الأرضية إلى 180 خط طول شرق جرينتش و180 خط طول آخر غربه، وبما أن عدد هذه الخطوط هو 360 خطاً، وأن الشمس في حركتها حول نفسها تقطع

(1) محمد مجدين خط التأريخ العالمي.

هذه الخطوط جميعها خلال 24 ساعة، فإن معنى ذلك أن مجموع ما يتم قطعه من خطوط الطول في الساعة الواحدة هو خمسة عشر خطاً، أي أنه يتم قطع كل خط من خطوط الطول في أربع دقائق[1].

وفي حال وقوع مدينتين شرق خط جرينتش أو غربه، فإنه يتم إيجاد الفرق في الخطوط، ويضرب الفرق في أربعة حتى يظهر مجموع الدقائق للزمن الفاصل بين المدينتين، فلو وقعت مدينة ما على خط طول 15 شرقاً ومدينة أخرى على خط طول 30 غرباً، فإن الفرق في الخطوط بينهما هو 45 خطاً، وإذا ضربنا 45 × 4 فإن الناتج 180 دقيقة، أي ثلاث ساعات.

وعليه، فالوقت يختلف من مدينة إلى أخرى، تبعاً لخطوط الطول التي تفصلها عن بعضها[2].

وجدير بالذكر أن الوقت يزداد في الأماكن أو المدن التي تقع إلى الشرق من الأماكن أو المدن التي تقع غربها، لأن أشعة الشمس تسقط أولاً على المدن الشرقية، فتسقط مثلاً على مدينة الموصل قبل سقوطها على مدينة بيروت لأن الأولى تقع شرق الثانية. لذا يؤخر المسافر ساعته إذا اتجه غرباً، ويقدمها إذا اتجه شرقاً. ومثال ذلك أنه إذا كانت القاهرة تقع على خط طول 30 شرقاً والزمن فيها الساعة العاشرة صباحاً، فماذا يكون التوقيت في بغداد التي تقع على خط طول 45 شرقاً؟ الفرق في خطوط الطول بين القاهرة وبغداد 45-30= 15 خطاً. الفرق في الزمن بين القاهرة وبغداد 15 × 4= 60 دقيقة، أي ساعة واحدة. فبغداد تقع شرق القاهرة وتتقدمها في الزمن. وعليه فإن الزمن في بغداد هو 10+1= 11 صباحاً.

وكل المدن الواقعة على خط طول واحد زمنها واحد، فمدينة القاهرة ومدينة الخرطوم، على سبيل المثال، تقعان على خط طول واحد هو 30 شرقاً، وعليه فإن التوقيت في المدينتين واحد.

ويمكن تلخيص ما ورد سابقاً باتباع الخطوات التالية عند تعين الوقت في مكان ما:

1. احسب الفرق في درجات الطول بين المكان الذي نريد تعيين وقته، وأي خط آخر وقته معروف.
2. حوّل هذه الدرجات إلى دقائق، وساعات.
3. أضف الدقائق أو الساعات إذا كان المكان واقعاً في الشرق، وأنقصها إذا كان في الغرب.

---

(1) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.

(2) محمد مجدي، خط التأريخ العالمي.

حركة الأرض

للأرض حركتان رئيستان تتأثر بهما البيئة الأرضية بصورة مباشرة، وينتج عنهما ظواهر فلكية كالليل، والنهار، والفصول الأربعة، وتنتج الظاهرة الأولى من دوران الأرض حول محورها، وتنتج الظاهرة الثانية من دوران الأرض حول الشمس. وينتج عن دوران الأرض حول محورها Revolution أمام الشمس وجود دائرة الإضاءة Circle of illumination وهي الدائرة العظمى، التي تفصل بين منتصف الأرض المضيء (النهار) وتصفها المظلم (الليل)، وهذه الدائرة في حركة دائمة لارتباطها بحركة الأرض المستمرة أمام الشمس مصدر الضوء. ويعد دوران الأرض حول محورها مقياساً طبيعياً لقياس الوقت، حيث إن هذا الدوران يسمح لبعض الأماكن باستقبال ضوء النهار، بينما تكون أماكن أخرى في الليل.

وتتحرك الشمس حركة ظاهرية بمعدل ثابت، ويكون التوقيت الشمسي أثناء اليوم متساوياً عند جميع النقاط الواقعة على خط طول معين. وبذلك يحتوي سطح الأرض أربعاً وعشرين منطقة زمنية Time Zone بعدد ساعات اليوم الواحد، ويعرف اليوم الشمسي Solar Day بالمدة الزمنية الفاصلة بين مرور الشمس على خط طول واحد مرتين متتاليتين. ومن المعروف أن المدة الزمنية هذه غير ثابتة، ذلك لأن الفترة بين كل عبور لدائرة نصف النهار تتغير على مدار العام. أما اليوم النجمي Sidereal Day وهو عبارة عن المدة الزمنية بين رصد نجم ثابت مرتين متتاليتين من نفس المكان على سطح الأرض. ولكن إذا تم رصد نجم في منتصف ليلة ما، وتم رصده في نفس المكان في منتصف الليلة التالية فيلاحظ أن النجم في غير مكانه، وذلك لأن الأرض تكون قد تحركت خلال أربع وعشرين ساعة درجةً واحدة تقريباً في رحلتها شرقاً حول الشمس. وفي نهاية كل ليلة يظهر هذا النجم على مسافات أبعد إلى الغرب، إلى أن يعود إلى موقعه بعد سنة.

ودوران الأرض حول الشمس هي الفترة الزمنية اللازمة لإتمام الأرض دورة كاملة حول الشمس في السنة. وتدور الأرض حول الشمس في اتجاه ضد عقارب الساعة، وهو نفس اتجاه الأرض حول نفسها، ويسمى المسار الذي تسلكه الأرض في دورتها حول الشمس بمدار الأرض، وهو على شكل قطع ناقص (بيضاوي) وليس على شكل دائرة كاملة الاستدارة، وتمثل الشمس إحدى بؤرتي هذا القطع الناقص، ويبلغ طول مدار الأرض حول الشمس حوالي 96 مليون كيلومتر، وتبعد الأرض عن الشمس بمسافة متوسطة قدرها 150 مليون كيلومتر.

وحيث إن مدار الأرض حول الشمس على شكل قطع ناقص تمثل الشمس إحدى بؤرتيه، فإن المسافة بين الأرض والشمس تزيد وتنقص عن هذه القيمة المتوسطة بمقدار 4.2 مليون كيلومتر. وفي الثالث من كانون الثاني تصبح أقرب ما تكون إلى الشمس، إذ تبلغ المسافة بينهما 147 مليون كيلومتر، وتسمى النقطة التي تمثلها الأرض حينئذ بالحضيض. وفي الرابع من تموز تكون الأرض أبعد ما تكون عن الشمس، وتبلغ المسافة بينهما 152 مليون كيلومتر، وتكون الأرض في هذا الوضع في نقطة الأوج Aphelion، ويترتب على اختلاف المسافة بين الشمس والأرض اختلاف كمية الطاقة التي تكتسبها الأرض من الليل في نصف الكرة الجنوبي[1].

ويصاحب الأرض في رحلتها السنوية حول الشمس تابعها الأوحد وهو القمر، وتقدر المسافة المتوسطة بين الأرض والقمر بنحو 384 ألف كيلومتر.

ويدور القمر حول الأرض بسرعة 3680 كيلومتراً في الساعة. وقد أوضحت الصور الفضائية للقمر أن سكان الأرض يرون 59٪ فقط من مساحة سطحه، وهذا يعني أن القمر يواجه الأرض بوجه واحد طوال الوقت. ويستمد كل من الأرض والقمر الضوء من أشعة الشمس الساقطة عليهما. وعندما يكون القمر في وضع الاجتماع مع الشمس، أي يكونان في اتجاه واحد بالنسبة للأرض، يواجه القمر الأرض بنصفه المظلم، ويسمى القمر في هذا الدور بالمحاق New Moon.

وعندما تقع الأرض بين الشمس والقمر يكون القمر مقابلاً للشمس، أي في وضع الاستقبال، فإن القمر يواجه الأرض بنصفه المضيء كاملاً، ويعرف هذا الوجه بالبدر Full Moon.

أنواع الخرائط[2]،[3]،[4]،[5]

نظراً لما تتميز به المعلومات الجغرافية من تزاحم شديد. فقد دعت الحاجة إلى تنوع الخرائط الجغرافية حيث لا تستوعب الخريطة الواحدة تمثيل العديد من الظواهر والتي تشتمل

(1) يوسف رحال، الأجرام السماوية والظواهر المثيرة للنظر.
(2) صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية.
(3) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.
(4) محمد رقاعة وآخرون، دليل المعلم في الدراسات الاجتماعية.
(5) إمام مختار حميدة ورفاقه، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام.

على كثير من المعلومات المعقدة. لذا كان لابد من تقسيم الخرائط إلى أنواع متعددة تفي بأغراض محددة.

تأتي الخرائط من حيث المحتوى على عدة أنواع، أهمها:

1. **الخرائط الطبيعية (خرائط التضاريس) Physical Maps**: توضح الخرائط الطبيعية مظاهر السطح، والمناخ، والتربة، والأمطار، والرياح، والمرتفعات، والمنخفضات، والأنهار، والمسطحات المائية، والمصادر الطبيعية، وغيرها. وتتمثل أهم أنواع الخرائط الطبيعية فيما يعرف بخرائط السطح، أو الخرائط الطبوغبرافية والتي تهدف إلى فهم سطح منطقة ما، وفهم العلاقات التي تربط الظواهر الطبيعية بالظواهر التي هي من صنع الإنسان. تحتوي هذه الخرائط على خطوط كنتور والثوابت الأرضية ونقط المناسيب التي تمثل تضاريس مساحة سطح معيّن من الأرض. وتوضح هذه الخرائط أسماء، وشكل المعالم الطبيعية، والمعالم الصناعية التي هي من صنع الإنسان.

ومن أنواع خرائط السطح المهمة ما يدعى بخرائط الكنتور التي تهتم بالارتفاعات عن سطح البحر، ويتم تحقيق ذلك عن طريق وصل نقاط المرتفعات المتساوية بخطوط، يمثل كل خط من هذه الخطوط ارتفاعاً معيناً. يختار صانع الخريطة الكنتورية مسافة محددة تصل بين كل خط وآخر، فإذا تم اختيار المسافة الفاصلة لتكون أربعين متراً مثلاً، وبدأ بمستوى الارتفاع مئة وعشرين متراً، فإن الخط الثاني يكون 160، والخط الثالث، 200، والخط الرابع 240 وهكذا.

وتوضح الخرائط الطبيعية تضاريس سطح الأرض وارتفاعات هذه التضاريس، ويمكن إظهار المرتفعات والمنخفضات باستخدام الألوان المختلفة، أو باستخدام قطع الإسفنج أو الجبس التي تلصق في أماكن المرتفعات لتوضيح شكلها وارتفاعها، وتعرف هذه الخرائط بالخرائط المجسّمة.

ويستفيد من الخرائط الطبيعية عدد كبير من الناس، إما للتعرف على أشكال سطح الأرض في منطقة ما أو لدراسة تأثير هذه الأشكال في مناخ تلك المنطقة، ونباتاتها، وماشيتها، وتوزيع السكان فيها.

2. **الخرائط التصويرية pictorial Maps**: يستخدم هذا النوع من الخرائط في صفوف المرحلة الدنيا من المرحلة الأساسية، وذلك لتوضيح بعض الظواهر الطبيعية أو البشرية أو كليهما معاً. مثال ذلك بيان طبيعة البيوت التي يعيش فيها السكان. ونوع المواشي التي يعتنون بها، وطبيعة المزروعات التي يزرعونها.

3. **الخرائط السياسية Political Maps**: هي الخرائط التي توضح الحدود السياسية للدول، إضافة إلى المحافظات، أو الولايات، أو المقاطعات، والعواصم داخل الدولة الواحدة. ويتم استخدام الألوان المتعددة في الخرائط السياسية لتمييز كل مقاطعة أو محافظة بلون خاص بها، دون أن تكون هناك أية دلالة لاستخدام ذلك اللون. وعادة ما تمثل الحدود السياسية التي تفصل الدول عن بعضها بخطوط متقطعة أو منفصلة.

4. **خرائط المواصلات Transportation Maps**: أهم هذه الخرائط على الإطلاق السكك الحديدية، وخرائط الطرق المعبدة، وخرائط الطرق البحرية والجوية.

فبالنسبة لخرائط السكك الحديدة، على سبيل المثال، يتم رسمها بدقة وتوزيعها على الجمهور والعملاء بقصد بيان المراكز العمرانية، والصناعية، والتجارية، والزراعية، التي تقوم تلك الخطوط بخدمتها. وكذلك تعمل شركات الطيران العالمية حين توزّع الكثير من الخرائط الخاصة بها، والتي تربط بين المدن العالمية المختلفة التي تصلها طائرات هذه الشركات.

5. **الخرائط المناخية Climate Maps**: هي الخرائط التي توضح خطوط الحرارة، وخطوط الضغط، واتجاه الريح، وكميات المطر، ويستخدم الراصد الجوي الخرائط المناخية لبيان درجات الحرارة العليا والدنيا، وكذلك حركة الغيوم خلال أربع وعشرين ساعة قادمة.

6. **الخرائط الاقتصادية Economic Maps**: تبيّن هذه الخرائط توزيع الثروات الطبيعية، وتبيّن الصناعات، والحرف، والغلات الزراعية، والمعدنية، والحيوانية، وغيرها.

7. **الخرائط الجيولوجية Geological Maps**: وهي الخرائط التي يوضّح عليها توزيع مختلف أنواع الصخور التي توجد على سطح الأرض.

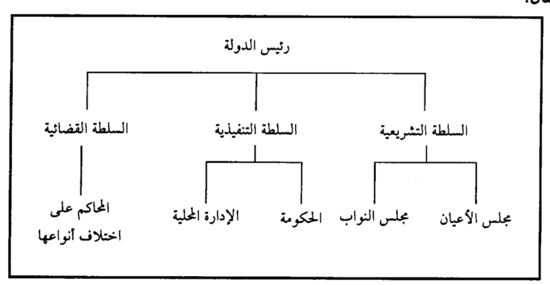
8. **الخرائط الاجتماعية Social Maps**: يبين هذا النوع من الخرائط توزيع الأجناس البشرية في العالم، وهي القوقازي والمغولي والزنجي. كما تبيّن الكثافة السكانية، وتوزيع السكان حسب اللغات، والأديان، أو مستوى الدخل، أو العمر المتوقع.

9. **الخرائط التاريخية Historical Maps**: تبين هذه الخرائط الإمبراطوريات الحاضرة والغابرة، ومناطق النفوذ سابقاً لبعض الدول الكبرى كبريطانيا، وفرنسا، والبرتغال. وتبين الدول التي تجمعها منظمات معينة، كجامعة الدول العربية أو مجلس التعاون الخليجي أو حلف شمال الأطلسي، أو منظمة دول أمريكا اللاتينية، كما يتم عن طريقها توضيح مسار الحروب الكبرى بين الدول كالحربين العالميتين الأولى والثانية.

10. **الخرائط السياحية Touristic Maps**: تبين الخريطة السياحية للسائح الأماكن الأثرية، والتاريخية، والدينية، وأماكن الاستراحات، والفنادق، وطرق المواصلات المؤدية إلى هذه الأماكن.

11. **الخرائط التنظيمية Organizational Maps**: هي عبارة عن خطوط يمكن عن طريقها توضيح التنظيمات المختلفة للحكومات، أو الهيئات، والمجالس المكونة لها والمتفرعة منها. وتفيد هذه الخريطة في توضيح العلاقات الوظيفية في شركة من الشركات أو في وزارة من الوزارات.

مثال:



12. **الخرائط الزمنية Time Maps**: تستخدم الخرائط الزمنية في تدريس التاريخ لأنها توضح مفاهيم قد يصعب على الطلبة فهمها. كما تساهم في توضيح كثير من الأحداث التاريخية المهمة في فترة زمنية محددة أو فترات متعاقبة. وتساعد هذه الخرائط على نمو الحراسة الزمنية إذ يتم تنظيم الأحداث، والوقائع، وترتيبها حسب زمن حدوثها.

وترمي الخريطة الزمنية في شكلها المبسّط إلى عرض أهم الأحداث في حقبة زمنية معينة بغرض تنمية الإحساس بالزمن عند الطلاب، وفهم علاقات معيّنة. ويمكن أن يضاف إلى الخريطة بعض الصور والرسوم المختلفة المتعلّقة بالحقائق الواردة فيها.

تتكون الخريطة الزمنية في أبسط صورها من خط سواء أكان راسياً أو أفقياً يوضح عليه الزمن، ويمكن أن تضاف إلى الخريطة بعض الصور والرسوم المختلفة المتعلقة بالحقائق الواردة فيها مما يزيد من فائدتها.

مثال/ خريطة زمنية للدول المستقلة في مصر الإسلامية:

الدولة الطولونية 254-292هـ.

الدولة الإخشيدية 292-358هـ.

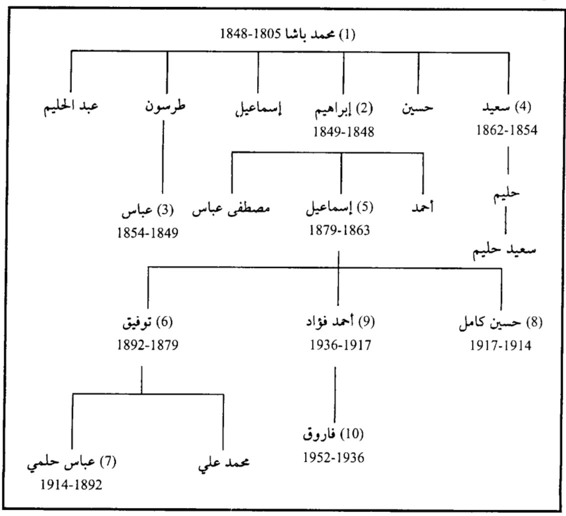
الدولة الفاطمية 358-567هـ.

الدولة الأيوبية 567-648هـ.

الدولة الطولونية 648-923هـ.

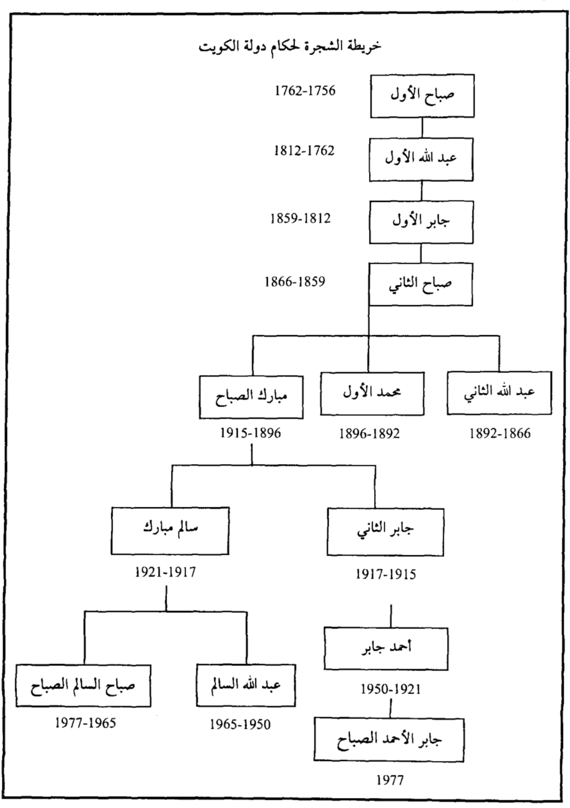
13. خريطة العائلة (شجرة العائلة) Family Maps: هي عبارة عن خريطة زمنية تبين تعاقب الأجيال والأشخاص، وهي عبارة عن خطوط توضح التطور والنمو والتغير عن طريق البدء من نقطة معينة تتفرع فروعاً متعددة.

مثال (1):



- من هو مؤسس هذه الأسرة؟
- كم سنة حكم مؤسس هذه الأسرة؟
- كم عدد أفراد هذه الأسرة؟
- كم شخصاً حكم من هذه الأسرة؟
- من هو آخر حكام هذه الأسرة؟
- من قضى على هذه الأسرة وفي أي عام؟

مثال (2):


خريطة الشجرة لحكام دولة الكويت
صباح الأول
1762-1756
عبد الله الأول
1812-1762
جابر الأول
1859-1812
صباح الثاني
1866-1859
عبد الله الثاني
1892-1866
محمد الأول
1896-1892
مبارك الصباح
1915-1896
جابر الثاني
1917-1915
سالم مبارك
1921-1917
أحمد جابر
1950-1921
عبد الله السالم
1965-1950
صباح السالم الصباح
1977-1965
جابر الأحمد الصباح
1977

وتأتي الخرائط من حيث الشكل على عدة أنواع أهمها [1]،[2]،[3]

1. خرائط الكتاب المدرسي Textbook Maps

لا يكاد يخلو كتاب من كتب الدراسات الاجتماعية من خرائط لأنها وسيلة أساسية في توضيح مضمون المادة الدراسية، وتعتبر خرائط الكتاب المدرسي مفيدة للغاية عندما يحسن عرضها في الكتاب وعندما يخطط لتوظيفها في الوقت المناسب. وتتميز بأنها تستخدم في اللحظة المناسبة من حيث علاقتها بموضوع الدرس.

ومن أمثلة استخدامات الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي:

أ. الإجابة عن أسئلة يسألها المعلم عن خارطة ما.

ب. تقدير المسافات بين الأشياء على الخريطة، بالاستعانة بمفتاح الخريطة.

ج. تقييم الخريطة من حيث دقة الرسم.

د. كتابة أسماء الدول والمدن والأنهار والجبال التي وردت في الخريطة.

ه. تقدير ارتفاعات المناطق عن سطح البحر استناداً إلى الألوان المتوفرة في الخريطة.

2. خرائط الأطالس Atlas Maps

تعتبر خرائط الأطالس مصدراً أساسياً من مصادر التعلم في الدراسات الاجتماعية، وهناك أطالس متخصصة منها أطالس تاريخية، وأطالس جغرافية، وتمتاز خرائط الأطالس عن خرائط الكتاب المدرسي بأنها أكبر حجماً، وأكثر تفصيلاً، ولا تقل أهمية الرجوع إليها عن أهمية القواميس في اللغات، وقد تكون خرائط الأطالس خرائط سياسية، أو طبيعية، أو اقتصادية، أو اجتماعية.

وتطلق كلمة (أطلس) على الكتاب الذي يضم بين صفحاته مجموعة من الخرائط الملونة لجميع مناطق العالم، وتحتوي الأطالس عادة على خرائط أكبر وأوضح وأجمل من الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي.

ويحوي الأطلس المصطلحات والرموز الجغرافية ورسوم وأشكال عن المجموعة الشمسية، والكواكب، والفصول الأربعة، وخطوط الطول، ودوائر العرض، وصور فضائية،

(1) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية.

(2) Ediger, Marlow. Teaching Social Studies Successfully.

(3) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ورفيقه، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح.

وخرائط العالم وقاراته ودوله، ومعلومات جغرافية عامة عن العواصم، والمساحة، والسكان والجزر والخلجان، وسلاسل الجبال.

ويمكن للمعلم أن يوضح البيانات المختلفة على الخريطة وأن يقيّم مدى فهم الطلاب لمدلولات الرموز والألوان على الخريطة. ويحاول المعلم إكساب الطلاب مهارة استخدام الخرائط وقراءتها، وفهمها، وتحليلها وتفسير ما جاء بها من بيانات، وعليه، يعتبر اقتناء الأطالس بأنواعها المختلفة ضرورياً للمعلم والطالب سواء أكان في داخل الصف أم في خارجه.

خرائط الحائط Wall Maps

تعتبر خرائط الحائط أكثر إثارة وجاذبية للطلبة بسبب مساحتها الكبيرة واستخدام الألوان فيها. وهذه الخرائط تعلق على الحائط، وتفيد في التدريس الجامعي.

الخرائط الصماء Plain Maps

وهي الخرائط التي يقوم الطالب والمعلم بنقلها من الأطالس أو الكتاب المدرسي دون كتابة أية بيانات عليها. وتعود أهمية هذا النوع من الخرائط لقلة تكاليفها وسهولة إنتاجها من قبل المعلم أو الطالب، وتستخدم هذه الخرائط أثناء عملية الشرح، حيث يقوم الطلاب بوضع البيانات على الخريطة الصماء نقلاً لما يدّونه المعلم على خريطة مماثلة صماء.

ويفضل أن يكون هناك خريطة سبورية صماء يستخدمها المعلم، وخريطة أخرى مماثلة في دفتر الخرائط للطلاب، كما يفضل أن يعد المعلم مجموعة من الخرائط الصماء مثلاً للجمهورية والعربي السورية تُستخدم إحداها لتعيين الموقع والحدود، وأخرى للمنتوجات الزراعية، وأخرى للأماكن السياحية.

الخرائط المجّسمة Relief Maps

الخرائط المجسمة هي خرائط تصنع من الجبس أو الرمل أو معجون الورق، وتوضح ظواهر السطح في منطقة ما أو توضح مفاهيم معينة كالجبل والهضبة والسهل.

ومن بين المواد التي يمكن استخدامها في صنع الخرائط المجسمة ما يلي:

أ. معجون ورق الجرائد حيث يتم تقطيع أوراق الجرائد إلى قطع صغيرة، ثم توضع في الماء لمدة يوم كامل، ثم تتم بعد ذلك تصفية الماء وعجن الورق مع الطحين حتى يتم الحصول على معجونة جيدة. بعد وضع العجينة على الخارطة تترك لمدة خمسة أيام حتى تجف، ويتم تلوينها بعد ذلك.

ب. معجون الطحين والملح حيث يتم خلط مقادير متساوية من الطحين والملح، وكمية كافية من الماء، ثم يضاف الخليط إلى الخارطة.

ومن المستحسن أن يتم صنع الخريطة المجسمة على قاعدة خشبية أو بلاستيكية صلبة لا تتأثر بالمواد الرطبة التي قد توضع عليها.

الخرائط الشفافة Transparent Maps

تعتبر الخرائط الشفافة من أهم الوسائل التعليمية التي يلجأ إليها معلم الدراسات الاجتماعية إذا وُجد في المدرسة جهاز العرض فوق الرأسي (المسلاط)، وذلك لأن المعلم يستطيع أن يحدد نوع المعلومات التي يعرضها وكميتها.

ويمكن للمعلم إنتاج شفافيات مركبة كأن يعرض شفافية للحدود السياسية لبلد ما، ثم يضع عليها شفافية للتضاريس، ثم يضع عليها شفافية للبحيرات أو الأنهار وهكذا.

مهارات استخدام الخريطة

من العوامل الهامة التي تؤدي إلى نجاح المعلم إتقانه مهارات التدريس، وهناك العديد من المهارات التدريسية التي تعتبر قواسم مشتركة بين مختلف التخصصات، إلا أن هناك بعض التخصصات تنفرد بمهارات دون غيرها.

من المهارات الأساسية التي يجب أن يلم بها معلم الدراسات الاجتماعية مهارة رسم الخرائط، وقراءتها، وتفسيرها، والتوظيف السليم لها أثناء الدرس.

يختار المعلم الخريطة التي تتصل بموضوع الدرس من حيث طبيعة أهدافه ومحتواه والتي تمتاز بمقياس رسم مناسب لموضوع الدرس وتكون مناسبة لمستويات الطلاب وخبراتهم السابقة وتكون حديثة المعلومات ودقيقة من الناحية العلمية، وتشتمل على عنوان الخريطة، ومقياس رسمها، وتاريخ نشرها، واتجاه الشمال فيها، وتكون طباعتها واضحة وغير مزدحمة بالتفصيلات.

وبعد أن يختار المعلم هذه الخريطة المتسمة بهذه الخصائص جميعها يضعها في مكان يراه كل التلاميذ بوضوح ويثبت الخريطة تثبيتاً جيداً حتى لا تسقط من مكانها أثناء التدريس، ويشير إلى الخريطة بمؤشر يستخدمه في الإشارة إلى المواقع على الخريطة.

ويختار المعلم التوقيت المناسب لعرض الخريطة على الطلاب، ثم يقدم الخريطة لهم، ويوضح لهم الهدف منها.

وعلى المعلم عند استخدامه للخريطة أن يتحلى بمهارة فهم الخريطة، والتي تتمثل في القراءة، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، وبمهارات توجيه الخريطة، وصيانتها.

الكرات الأرضية Globes

الكرة الأرضية نموذج مجسّم مصغّر لشكل الكرة الأرضية الحقيقية وتظهر عليه خطوط الطول، ودوائر العرض. إنها نموذج مصغر يمثل الشكل الصحيح والدقيق لكوكب الأرض الذي نعيش عليه. وتعتبر خريطة الكرة الأرضية أكثر الخرائط دقة لشبهها بكوكب الأرض، وهي النموذج الذي يُصوّر شكل الأرض دون تشويه.

ويتميز شكل الأرض الحقيقي بأنه ليس شكلاً كروياً تام الاستدارة، بل هو إهليلجي مسطح عند النقطتين اللتين تمثلان القطب الشمالي والقطب الجنوبي على سطح الأرض، ومنتفخ قليلاً عند الوسط الذي يمثل دائرة الاستواء.

والأرض كروية الشكل، ويتعاقب عليها الليل والنهار نتيجة دورانها حول محورها مرة في فترة تقرب من 24 ساعة، وفي الوقت الذي يكون فيه منتصف النهار في مكان ما، يكون مقابله على سطح الأرض منتصف الليل.

وتتميز الكرات الأرضية بأنها تطابق الواقع إلى حد بعيد، لأنها تمثل كروية الأرض ودورانها حول محورها، كما أنها تفيد في تحديد المواقع النسبية لتوزيع اليابسة والماء، وتعد ضرورية لفهم اختلاف الزمن باختلاف المواقع بالنسبة لخطوط الطول.

وتساعد الكرات الأرضية على توضيح كثير من المفاهيم والموضوعات. كتعاقب الليل والنهار، والفصول الأربعة، وكسوف الشمس، وخسوف القمر، ودورة الأرض المحورية حول نفسها، ودورتها الانتقالية حول الشمس. وتبرز خطوط الطول عند تجمعها في القطبين.

ويمثل اللون الأزرق على سطح الكرة الأرضية الماء المتمثل في البحار والمحيطات التي تبلغ مساحتها (360) مليون كيلومتر مربع، أي (71٪) من مساحة الكرة الأرضية، وتمثل بقية الألوان الأخرى اليابسة المتمثلة في القارات، وتبلغ مساحتها (145) مليون كيلومتر مرّبع، أي (29٪). ويفضل استخدام الكرات الأرضية في حال دراسة القارات، والمحيطات، ودوائر العرض، وخطوط الطول.

وبحكم شكل الكرات الأرضية، فإنه لا يرى منها إلا نصف الكرة الأرضية الذي يواجهنا على عكس الخريطة التي تسمح برؤية العالم في نظرة واحدة. كذلك لا يتيح صغر حجم الكرة الأرضية من وضع الكثير من البيانات عليها.

إن الأرض ليست تامة التكور، بل هي مفلطحة قليلاً عند القطبين ومنبعجة قليلاً عند دائرة الاستواء. ويبلغ قطر الأرض Di – ammeter of the earth عند دائرة الاستواء نحو

13.000 كيلومتر أما مقدار محيط الأرض Circumference عند دائرة الاستواء فيبلغ حوالي 40.000 كيلو متر، وسرعة دوران الأرض على مستوى خط الاستواء تزيد عن 1600 كيلومتر في الساعة، وينتج عن حركة الأرض الدورانية حول نفسها الليل والنهار. وفي الحادي والعشرين من آذار يحصل الاعتدال الربيعي Spring Equinox، فعندما تدور الأرض على مدارها حول الشمس تمر نقطة متوسطة من الشمس فتهبط أشعتها عمودية على خط الاستواء، عندها يتساوى الليل والنهار في نصف الكرة الشمالي والجنوبي، كما يتعادل توزيع الضوء والحرارة على سطح الكرة الأرضية. ويكون الاعتدال الربيعي إيذاناً ببدء النهار القطبي الشمالي الطويل لمدة ستة أشهر، بينما القطب الجنوبي يستمر الليل في ستة أشهر متوالية. وفي الحادي والعشرين من حزيران يحصل الانقلاب الصيفي Summer Solstice حين تنتقل أشعة الشمس العمودية من خط الاستواء إلى مدار السرطان مروراً بجميع خطوط العرض بينهما، وإثر ذلك يتعرض نصف الكرة الشمالي وبشكل واسع لأشعة الشمس فيصل نورها إلى أقصاه في الحادي والعشرين من حزيران، فيبدأ فصل الصيف في نصف الكرة الشمالي. وفي الحادي والعشرين من أيلول يحصل الاعتدال الخريفي Autumn Equinox حين تمر الأرض خلال دورانها حول الشمس في نقطة وسط بالنسبة لبعدها عن الشمس، وتعود أشعة الشمس للاقتراب والتعامد على خط الاستواء. وفي الحادي والعشرين من كانون الأول يحصل الانقلاب الشتوي Winter Sol - stice حين تستمر أشعة الشمس عمودية على المناطق الممتدة بين خط الاستواء ومدار الجدي في نصف الكرة الجنوبي فيتعرض هذا النصف أكثر فأكثر لأشعة الشمس ونورها.

وعندما تصل الأرض إلى نقطة الحضيض تتعامد أشعة الشمس على مدار الجدي فيحصل الانقلاب الشتوي بالنسبة لنصف الكرة الشمالي بينما يبدأ الصيف في نصف الكرة الجنوبي.

وتتوزع السنة الشمسية على ثلاثمئة وخمسة وستين يوماً وست ساعات، وتتألف من فصول أربعة هي: فصل الربيع ومدته اثنان وتسعون يوماً واثنتان وعشرون ساعة، وفصل الصيف ومدته ثلاث وتسعون يوماً وأربع عشرة ساعة، وفصل الخريف ومدته تسعة وثمانون يوماً وسبع عشر ساعة، وفصل الشتاء ومدته تسعة وثمانون يوماً وساعة واحدة.

والسبب في حدوث هذه الفصول هو أن الأرض في حالة دورانها حول الشمس تدور أيضاً حول محورها الذي ينحرف بمقدار 32.5 درجة مقابل الشمس. وبسبب هذا الانحراف لا تصل أشعة الشمس المباشرة عمودية إلى نصف الكرة الأرضية الشمالي مسببة بذلك

فصل الشتاء وبعكس ذلك في نصف الكرة الجنوبي، فإن الشمس بأشعتها المباشرة تكون عمودية على ذلك الجزء من الأرض محدثة فصل الصيف، وباستمرار دوران الأرض في مدارها حول الشمس تتغير الفصول[1]. وتدور الأرض حول نفسها من الغرب إلى الشرق، وتدور في الوقت ذاته في ممر حول الشمس، ويسمى هذا الممر بمدار الأرض The earth's Orbit.

والثابت حالياً هو أن الأرض كرة كبيرة الحجم مكونة من ثلاثة عناصر أساسية، العنصر الغازي أو الهوائي، والعنصر السائل أو المائي، والعنصر الصلب أو الصخري، وتتغير هذه العناصر بشكل دائم، وتتفاعل كلها فتتأثر ببعضها، ويساعد هذا التفاعل بين العناصر الثلاثة، والذي يسمى التآكل على تغيير أشكال الأرض الخارجية ويخلق على سطحها عدم التوازن الدائم. وتؤثر أغلفة الأرض الجوية والمائية والحيوية على صخور القشرة الأرضية فتهدمها وتبدل تضاريسها، وتتكون الأرض من القشرة الأرضية أو الليثوسفير، واللب، والنواة.

من خلال عرض الكرة الأرضية يمكن إيراد الأسئلة التالية:

- ما نسبة اليابسة إلى الماء؟
- كم عدد دوائر العرض؟
- كم عدد خطوط الطول؟
- ما اسم دائرة العرض التي تحيط بالكرة الأرضية عند منتصفها؟
- ما الذي ينتج عن دوران الأرض؟
- ما الخط الذي يمر بالقرب من لندن ويمتد من الشمال إلى الجنوب؟
- ما اسم دائرة العرض التي تقع شمال خط الاستواء؟
- كيف يمكن استخدام خطوط الطول في تحديد الوقت؟

(1) يوسف رحال، الأجرام السماوية.

الباب العاشر

مناهج الدراسات الاجتماعية

الحقائق

المفاهيم

المبادئ

المهارات

القيم

الاتجاهات

الباب العاشر

مناهج الدراسات الاجتماعية
Social Studies Curricula

الحقائق Facts

الحقائق هي معلومات واضحة المعاني، مُسلّم بصحتها ومتفق عليها بين الناس، ولا تحتمل الجدل أو الخلاف.

وتعتبر الحقائق أساس المعرفة الإنسانية في مراحل النماء المختلفة، وهي أداة الفكر، ولحمة المعرفة وسداها. وتتكون المعرفة لدى الإنسان من مجموعة ما اختزنه في عقله من حقائق نظّمها في بناء العقلية.

والحقائق في إطار المعرفة الإنسانية تتكون عادة من معلومات أولية يكتسبها الإنسان عن طريق العقل ويخزنها في ذاكرته ويربطها بأشياء حسية أو رمزية، ليسل تعلمها واستدعاؤها عند الضرورة.

وتعتبر الحقائق اللبنة الأولى التي يقوم عليها البناء المعرفي للمادة الدراسية، لأنه لا يمكن التوّصل إلى مفاهيم ونظريات وتعميمات ومبادئ إلا من خلال إدراك الحقائق المتصلة بها[1].

لذا تعتبر الحقائق الجزء الأساسي لتنمية الفهم، ولا فائدة ترتجى من حقائق لا تسهم في تنمية الفهم لدى الطلاب. فإذا قلنا إن نهر النيل يسير في مصر، ويصب في البحر الأبيض المتوسط، فإنه يجب أن نفهم تأثير هذا النهر على الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مصر، وعلى نشوء الحضارات القديمة على ضفتيه، فمن المعروف أن الصحارى تشكل مساحة واسعة من الوطن العربي، ولكن الأهم من ذلك أن يتعلم الطلاب هذه الحقيقة في ضوء تأثير هذه الصحارى على الوطن العربي.

---

(1) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.

تعمل الحقائق على تشكيل خلفية مهمة لعرض أو اقتراح فرضيات تدور حول مشكلة ما. كما تساعد في اكتساب الاتجاهات والمهارات لأنها متداخلة معها، وتعد القاعدة التي تنطلق منها الاتجاهات والمهارات. كما تجعل الحقائق الإنسان أكثر قدرة على استغلال إمكانات البيئة، وحل مشكلاتها.

وتقسم الحقائق إلى نوعين هما:

1. **الحقائق المادية الحسية**: وهي كل ما يدركه الإنسان بحواسه، ويرسم له صورة عقلية ذات معنى عن طريق منافذ الحواس الخمس. ومن الأمثلة على الحقائق المادية الحسية المعارف المتعلقة بالمدن والألوان والخرائط والطرق المعبّدة والمطارات.
2. **الحقائق اللفظية الرمزية**: وهي مجموعة من المعارف لا يستطيع الإنسان إدراكها عن طريق الحواس مباشرة. لذلك فإنه يلجأ إلى الرموز، والأشكال، والكلمات، وهذه المعارف تجسدها الرموز مثل الرموز الموجودة في أسفل الخريطة، والتي تشير إلى العواصم، والحدود، والأماكن الدينية، وحقول البترول، على سبيل المثال.

ومن الأمثلة على الحقائق المادية الحسيّة انتصار المسلمين على المغول في معركة عين جالوت، وسقوط بغداد بيد قوات التحالف يوم 4/ 9/ 2003م، ووجود ساعة بج بن الشهيرة في وسط لندن، وهبوط رجل الفضاء الأمريكي نيل أرمسترونج على سطح القمر. ومن الأمثلة على الحقائق اللفظية الرمزية حقيقة أن الديمقراطية تؤدي إلى العدالة، وأن الاجتهاد يؤدي إلى النجاح، وأن كان وأخواتها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر.

تعليم الحقائق

من العوامل المؤثرة في تعلم الحقائق وحفظها طبيعة المادة التعليمية ومستوى التعقيد فيها، وفهم المتعلم لها، ومدى ارتباطها بحاجاته.

ويشترط في تعلم الحقائق أن تكون مناسبة لنمو الطلاب، وأن تُبنى على ما لديهم من خبرات سابقة، وأن تكون دقيقة ومسايرة لأحداث التطورات، وأن تبدأ من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن الملموس إلى المجرد. ومن العوامل التي تساعد على تعلم الحقائق زيادة الدافعية واستثارة اهتمام المتعلمين بالحقائق المستهدفة وإتاحة الفرصة لتطبيق ما تعلمه الطالب من حقائق في مواقف جديدة، وتقسيم الحقائق والمعارف المستهدفة

إلى مقاطع أو أجزاء يسهل حفظها مع مراعاة التبسيط دون التضحية بالمعنى الشامل، ووضع الحقائق في مقاطع غنائية أو وضعها في أبيات شعرية[1].

والطريقة الشائعة في تعليم الحقائق وتعلمها هي الشرح أو الإلقاء وتكرار المعلومات، ووضعها في سياق يساعد على استظهارها. وتلعب الملاحظة المباشرة للحقائق المحسوسة دوراً فاعلاً في تعلّمها فإذا أراد المعلم أن يتعلم طلابه كلمة "قطار" فإن أفضل طريقة هي أن يرى الطلاب قطاراً، وأن يتكرر ذلك الحدث.

ويزداد الجهد والوقت اللازمان لتعليم الحقائق وتعلمها، مع زيادة تعقيد تلك الحقائق وعدد عناصرها. ومما يزيد من قوة الاحتفاظ بالحقائق المتعلمة واستدعائها وانتقالها هو توظيفها واستخدامها المتكرر في مواقف جديدة.

ويمكن تعليم الحقائق الحسيّة عن طريق العرض المحسوس المباشر، أو بالملاحظة المباشرة، أو بالشرح مع الصور التوضيحية، أو بوضع المعلومات والحقائق في سياق يساعد الطلاب على تذكرها واستدعائها، أو تصنيف الحقائق والمعلومات إلى فئات معيّنة، تجمع بينها صفات محددة.

ومما يساعد على تعلّم الحقائق المتفرقة وضعها في إطار ذي معنى، مثل ربطها بالخبرة السابقة للمتعلم، أو تحويلها إلى رموز يسهل حفظها، أو غنائها، أو رسمها.

وفي حال عدم إدراك الحقائق عن طريق الملاحظة خلال المواقف الطبيعية للحياة كالحقائق المتعلقة بالزلازل، والبراكين، والأدغال، والأماكن التي اندثرت، يمكن أن يلجأ المعلم إلى إحداث مواقف صناعية للتعرف عليها عن طريق الصور، والمجسّمات، والنماذج، والأفلام، والأقراص المدمجة.

ويتطلب تعليم الحقائق غير المادية من الطالب قدرات عقلية أعلى من تلك التي تلزمه لتعلم الحقائق المادية.

ويتوقف تعليم الحقائق الرمزية اللفظية على قدرة المستقبل للرسالة على فهم اللغة أو الرموز المستخدمة في الاتصال[2]، كما يتطلب تعلم بعض مبادئ اللغة، وقواعد الكلام فيها. ليدرك المتعلم العلاقة بين المفاهيم، ووظيفة كل منها في الجملة (التركيب اللغوي).

---

(1) خيري علي إبراهيم، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق.

(2) محمد خطاب ورفيقه، الحقائق والمفاهيم: تعليمها وتعلمها وقياسها.

والتعليم الجيد للحقائق يكون عن طريق تسهيل تكوين الصور العقلية للحقائق والمعلومات والاحتفاظ بالحقائق المجرّدة في البنى العقلية بشكل منظم، وسرعة تذكر الحقائق المجردة عند الحاجة، وتوظيف الحقائق المجرّدة، واستعمالها في مواقف جديدة.

المفاهيم(*) Concepts

منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض وهو يحاول فهم هذا العالم الذي يعيش فيه من خلال تعامله مع الأشياء، وفي محاولته هذه كان يلجأ دائماً إلى عقد مقارنة بين الأشياء التي يتعامل معها لإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم يقوم بعد ذلك بتصنيفها إلى فئات بناءً على خصائصها المشتركة.

ومن أحدث الاتجاهات التربوية في مجال الدراسات الاجتماعية الاهتمام بتدريس المفاهيم، حيث ترتبط هذه المفاهيم في شبكة من العلاقات تبرز الهيكل البنائي لكل ميدان معرفي وتساعد على توسيع خبرة الفرد واستمراره في تعلمه.

وتشكل المفاهيم القاعدة الضرورية للسلوك المعرفي عند الإنسان، وتعد هدفاً تربوياً مهماً في كافة مراحل التعليم. وتشب المفاهيم خرائط الطرق للعالم الاجتماعي الذي نعيش فيه، وتؤدي إلى المساهمة الفاعلة في تعلم الطلاب بصورة سليمة، وتساعد على التعامل بفاعلية مع المشكلات، وفي حل بعض صعوبات التعلم.

وتشكل المفاهيم اللبنات الأساسية لبناء المبادئ والنظريات وعمليات التفكير العليا، وتعتبر ذات أهمية كبيرة ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج المعلم فحسب، ولكن لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع أن يساير النمو في المعرفة.

وتعمل المفاهيم على تبسيط مهام التعليم، وتساعد على تخزين المعلومات المماثلة بطريقة فاعلة، وتلغي حاجتنا إلى تناول كل جزء من أجزاء المعرفة على أنه جزء منفصل.

والمفهوم هو مجموعة السمات المميزة المشتركة التي يلتقي عندها جميع أفراد الصنف الواحد، أو الفئة الواحدة. ويتحدد المفهوم بمجموعة السمات المميزة المشتركة بالسمات الجوهرية أو السمات المنتمية[1]. وتكون السمات المميزة التي يرتكز عليها المفهوم مشتركة بين أفراد الأمثلة الدالة ومميزة لهم، وهي بذلك لا تترك مجالاً للالتباس بينه وبين غيره من المفاهيم.

ومثال ذلك أن جميع المثلثات تلتقي في مجموعة من السمات المميزة التالية:

1. لكل منها شكل مغلق.
2. وله ثلاثة رؤوس.

(*) يفضل المتخصصون في اللغة العربية استخدام كلمة "مفهومات" بدلاً من الكلمة الشائعة "مفاهيم".

(1) أحمد بلقيس ورفيقه، الميسر في علم النفس التربوي.

3. وله ثلاث نقاط ليست على استقامة واحدة.

4. وله ثلاث قطع مستقيمة كل قطعتين تلتقيان في رأس.

السمة المميزة هي الصفة التي تتوفر في جميع الأمثلة الدالة على المفهوم، والسمة غير المميزة هي الصفة التي لا توجد في جميع العناصر المطابقة للمفهوم أو في جميع الأمثلة الدالة عليه وإن كانت توجد في بعض أفراد المفهوم.

مثال/ المفهوم – اللاجئون

اللاجئون هم ضحايا الانتهاك السياسي الذين يطلبون اللجوء إلى خارج بلادهم.

السمات المميزة: ضحية، انتهاك سياسي، طلب اللجوء، الإبعاد، الدولة.

السمات غير المميزة: الدولة الأصل، العمر، الجنس، المستوى التعليمي، الدين.

مثال صحيح: في عام 1948 لاذ الفلسطينيون بالفرار من فلسطين نتيجة الاضطهاد والظلم واحتلال الأرض من قبل إسرائيل.

مثال خاطئ: المجرمون الذين يهربون إلى دول أخرى خوفاً من العقاب.

أمثلة أخرى صحيحة: الفيتناميون، وقبائل الهوتسي، والتوتسي، والكوبيون، والأكراد.

يعرف ميرل وتينسون المفهوم بأنه: "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة. التي تم تجمعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة، والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين"[1]. ويشير المفهوم إلى مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها خاصيّة معينة عامة أو أكثر، وترتبط بقاعدة معينة. ويعرفه هنت بأنه "فكرة أو صورة تتكون في عقل الفرد عن طريق تعميم يُستخلص من الخصائص المشتركة للموقف أو الحدث"، ويستطيع الفرد أن يكوّن هذه الصورة الذهنية عن موضوع ما، حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات الصلة.

ويعرّف برونر المفهوم على أنه "عبارة عن سلسلة متصلة من الاستدلالات، تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة بشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها مجموعة من الاستدلالات الإضافية كانت غير ملحوظة من قبل عن هذا الشيء نفسه أو الحدث"[2]

(1) Merrill, M. et al. Concept Teaching: An Instructional Design Guide.

(2) محمد خطاب ورفيقه، الحقائق والمفاهيم: تعليمها وتعلمها وقياسها.

ويرى أن المفاهيم تقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

ويعتقد جيروم برونر أن عملية تكوين المفاهيم تسبق عملية اكتسابها. وتتكون هذه العملية من النشاطات التالية:

1. ماذا تشاهد؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد الأشياء (جمع المعلومات).
2. كيف تصنف الأشياء المتشابهة؟ وكيف ننسبها لبعض؟ تؤدي الإجابة عن هذه الأسئلة إلى جمع الأشياء وتوزيعها في فئات حسب عنصر من عناصر تشابهها (تصنيف المعلومات).
3. ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على الأشياء المتشابهة والمتميزة عن غيرها من المجموعات؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم.

يرى جودت سعادة أن المفاهيم تساعد على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسيّة، وعلى التقليل من ضرورة إعادة التعلم، وعلى تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت رتب أو أنماط معيّنة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى[1].

وأما باير Beyer فيعتقد أنه كلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم، اكتشف كثيراً من الخصائص عنه، ونتيجة لذلك تتغير صورة هذا المفهوم لدى الفرد وتصبح أكثر وضوحاً ودقة، وأكثر عمومية وتجريداً بحيث تسمح لجميع الأمثلة أن تدخل ضمن إطار هذا المفهوم.

وتتلخص وجهة نظر جان بياجيه (1896-1980) فيما يتعلق بالمفهوم في أن المتعلم إذا وجد موقفاً جديداً فإن المعلومات المتضمنة في هذا الموقف تثير إدراكه ويصبح في حالة عدم اتزان مؤقت لرغبته في المعرفة الجديدة. وعندما يحدث تسكين لهذه المعلومات في تركيبه الإدراكي تعود حالة الاتزان للمتعلم. فالمفهوم يعتمد على إدراكك الفرد للعلاقة بين ما يواجهه وبين ما سبق وأن احتفظ به في ذاكرته. فاكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد الذي يريد تعلمه.

وأكد بياجيه أن التطور العقلي للطفل يمر بعدة مراحل ترتبط بتطور قدرته على التفكير. وهو يقسم مراحل هذا التطور إلى المراحل التالية[2]:

(1) Mora, Jill. Teaching Concepts and Vocabulary: Principles and Strategies.

(2) غسان يعقوب، تطور الطفل عند بياجيه.

1. **مرحلة الذكاء الحسي الحركي Sensori motor stage**: تبدأ منذ الولادة، وتنتهي في نهاية السنة الثانية، ويحدث التعلم في هذه المرحلة بشكل رئيس عبر الإحساسات، والأفعال، والمعالجات اليدوية.
2. **مرحلة الذكاء الحدسي (مرحلة ما قبل العمليات) Preoperational stage**: تبدأ من السنة الثانية وتنتهي في سن السابعة. ومفاهيم الأطفال في هذه المرحلة غير مفاهيم البالغين، فقد يستخدم الطفل كلمة أو مفهوم "جمل" للدلالة على أي جسم يتحرك على أربع قوائم، سواء أكان هذا الجسم جملاً أم حصاناً أم بقرة. لذا يسمي بياجيه هذا النوع من المفاهيم بـ "ما قبل المفهوم" (Preconcept). في مرحلة ما قبل العمليات يكتسب الأطفال المفاهيم الأولية التي تعتمد على الأمثلة المرئية المحسوسة ذات المستوى المنخفض من التجريد، والتي تتناسب مع مستوى نضجهم المعرفي.
3. **مرحلة الذكاء المحسوس Concrete operational stage**: (تبدأ من السنة السابعة وتنتهي في الثانية عشرة). يبقى تفكير الطفل في هذه المرحلة مرتبطاً على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسياً ومعالجتها يدوياً.
4. **مرحلة الذكاء المجرّد Formal Operational stage**: تبدأ من سن الثانية عشرة وتنتهي بنهاية العمر. ويستطيع الفرد في هذه المرحلة التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء أو الموضوعات المادية الملموسة ويبدأ بالتفكير على نحو مجرد. وتسمى هذه المرحلة بمرحلة العمليات المجردة التي يصل فيها الطلاب لمرحلة اكتساب المفاهيم المجردة، حتى يتم استيعاب المفاهيم المعقدة والمفاهيم الأعلى تجريداً.

وتتلخص وظيفة المعلم وفق نموذج بياجيه لتدريس المفاهيم بما يلي:

1. تعريف المتعلم بالأهداف أو السلوك المتوقع منه.
2. تقديم المثيرات المناسبة للتعلّم.
3. إثارة انتباه الطالب وتشويقه للاهتمام بالتعليم.
4. تهيئة الظروف والمواقف للمتعلم ومساعدته على تذكر التعليم السابق.
5. توفير الظروف الخاصة بالتعلم.
6. تعزيز التعلم ونتاجاته.

ويتميز المفهوم بسمات ثلاث هي[1]:

1. **التعميم Generalization**: لا ينطبق المفهوم على شيء أو موقف واحد، بل ينطبق على مجموعة من المواقف. فمفهوم المقاومة لا ينحصر على المقاومة في فلسطين، بل يتعداه إلى بلدان أخرى عربية وغير عربية، ويعني التعميم أيضاً أن يعمم الطالب ما تعلمه في المواقف السابقة على المواقف اللاحقة.
2. **التمييز Discrimination**: مثل تمييز الجزر عن شبه الجزر، وتمييز البحر عن البحيرة.
3. **الرمزية Symbolism**: المفهوم وسيلة رمزية يستعين بها الإنسان للتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة بهدف توصيلها إلى الناس.

ولا يدل المفهوم على فرد معين أو شيء معين، وإنما يشير إلى الصنف العام الذي تنتمي إليه الأمثلة الدالة على ذلك المفهوم، فثمة جزر كثيرة في العالم مثل البحرين، واستراليا، ومالطا، وكوبا، وكورسيكا، وهذه الجزر غير متشابهة، لكنها تلتقي في مجموعة من السمات المميزة لها. فكل منها يشير إلى قطعة من الأرض، وكل منها محاط بالماء. ومفهوم الوادي مثلاً صورة ذهنية تمثل الخصائص المشتركة لجميع الوديان ولا تعبر عن وادٍ بعينه مثل وادي عربة على سبيل المثال.

مفهوم السمة المميزة هي الصفة التي توجد في جميع الأمثلة الدالة على المفهوم. فمفهوم الكتاب مثلاً يتضمن سمات مميزة مثل السطح المقوى والورق الكثير والرموز الغوية والطباعة والتجليد والغلاف. أما السمات غير المميزة فهي حجم الكتاب، ولون الغلاف، ونوعية الورق، واحتوائه على صور أو جداول أو رسوم بيانية، وحجم خط الكتابة. **ومفهوم** الجزيرة مثلاً يتضمن السمتين المميزتين التاليتين: اليابسة، والإحاطة بالماء، أما **السمات غير** المميزة فهي: مساحة الجزيرة، ونوع التربة، ووجود السكان.

مفهوم السمة غير المميزة هي تلك الصفة التي لا توجد في جميع العناصر **المطابقة** للمفهوم أو في جميع الأمثلة الدالة عليه وإن كانت توجد في بعض أفراد المفهوم مثل: **سمات** اللون، والحجم، وغير ذلك.

مثال/ ما السمات المميزة لمفهوم البحيرة من السمات الأربع التالية: أ. كبيرة. ب. عميقة. ج. تحتوي على الماء د. محاطة باليابسة.

(1) أحمد حسين اللقاني ورفيقه، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية.

جـ+د هما السمتان المميزتان لمفهوم البحيرة.

أ+ب هما السمتان غير المميزتين لمفهوم البحيرة.

والأشياء المحسوسة التي تدل عليها المفاهيم ليست سوى نماذج أو عينات جزئية، تنطبق عليها وتتمثل فيها سماتها الجوهرية.

يرى لي كرونباك (1916-2001) أن المفهوم يتكون عندما يتعرف الفرد على مجموعة من المواقف يكون بينها عنصر مشترك يميزها ويعطيها اسماً أو عنواناً، ويهمل التفاصيل الأخرى.

ويرى روبرت جانييه (1916-2002) أن اكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد الذي يريد تعلمه. فمثلاً مفهوم "ثورة" لا يمكن اكتسابه إلا إذا كان لدى الفرد معلومات عن التذمر والعصيان. ولزيادة الاحتفاظ بالمفاهيم يرى جانييه تقديم عدد من المثيرات أو الأمثلة التي تكون مألوفة لدى الطلاب، ثم يأتي بعد ذلك دور الأمثلة غير المألوفة، والتعلم يتم من خلال القدرات المنظمة هرمياً لدى الفرد والتي تبني بعضها فوق بعض وتتدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، ومن المحسوس إلى المجرد.

يرى ديفيد أوزبيل[1] أن كل فرد يمتلك مجموعة مفاهيم تختلف تماماً عن مفاهيم أي فرد آخر، ويرجع ذلك لأن البنية المعرفية Cognitive Structure للفرد تتكون من مجموعة من الخبرات السابقة المترابطة التي يستحيل أن تتماثل مع خبرات الآخرين، أي أن لكل فرد بنية معرفية خاصة به تميزه عن غيره ومثال ذلك فإن مفاهيم السعادة، والحرية، والديمقراطية تتباين وجهات نظر الناس حول تعريفاتها. يؤكد أوزبيل على المفاهيم التي يعتبرها المنظمات المتقدمة للمعرفة، حيث يؤكد أن المفاهيم البنائية لكل حقل من حقول المعرفة يجب تدريسها للطلاب لأنها تصبح بالنسبة لهم نظاماً لمعالجة المعلومات، حيث تشكل خرائط عقلية يستطيعون استخدامها لتحليل المعلومات، وحل المشكلات ضمن الحقول المعنية.

أما ميكاليس، فيرى أن المفاهيم عبارة عن عناصر مفتاحية لبنى المعرفة، توجه الإدراك وتمكن الإنسان من تصنيف المعلومات وتقويمها، ومن تفسير الخبرة، والتوصل إلى الاستنتاجات، كما يرى أن تنمية المفاهيم تسير جنباً إلى جنب مع تنمية القاعدة المعرفية لدى المتعلم.

(1) Aussbel, David. Educational Psychology.

وتستخدم كلمة مفهوم في الدراسات الاجتماعية في أوجه عديدة أهمها: فهم كلمة معينة مثل كلمة "حضارة" وإدراك معنى عبارة معينة مثل "متوسط دخل الفرد: وتمثيل مجموعة من الحقائق المتصلة، مثل: إنجازات ثورة الثالث والعشرين من يوليو في مصر"، وإدراك صورة تاريخية معينة مثل "تأميم قناة السويس".

يعرف حسين اللقاني المفهوم التاريخي بأنه "تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة، يقوم على إيجاد علاقة بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف، ويصاغ صورة وصفية لفظية. أما المفهوم الجغرافي فتعرفه فارعة حسن بأنه: "تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة جغرافية، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة.

وفي كل مبحث من المباحث الدراسية عدد من المفاهيم لخاصة به، ومن الأمثلة على المفاهيم في الدراسات الاجتماعية: البيئة، والتصحر، والرياح، وخط الاستواء، والمرفأ، والترهل الإداري، والتضخم الاقتصادي، والشخصية، والثقافة، وترشيد الاستهلاك، والحراك الاجتماعي، ومعدل الوفيات، وانفصام الشخصية، والصراع الطبقي وغيرها. وقد يكون المفهوم كلمة واحدة، مثل: شجرة، وبرلمان، أو من كلمتين، مثل: الاكتفاء الذاتي، والتفرقة العنصرية، أو من كلمة مضافة، مثل: متوسط دخل الفرد أو من كلمة موصوفة، مثل: الحيوانات آكلة اللحوم، وقد يكون المفهوم حسيّاً: كالمطار، والزهرة وقد يكون مجرداً: كالحرية والعدالة والتقوى.

ويمكن تحديد المفاهيم الحسيّة، والتعرف إليها، من خلال الحواس، أما المفاهيم المجردة، فتلك التي ندركها بتعريفها، ومن خلال وصف الحالات غير الحسية المرتبطة بها. ويمكن تعريفها عن طريق الألفاظ الكلامية، أو الرموز، أو الصيغ الرياضية.

ويعد بناء المفاهيم في مجال الدراسات الاجتماعية أصعب من بناء المفاهيم في مجال العلوم الطبيعية، لأن معظم المفاهيم في مجال الدراسات الاجتماعية تكون في الغالب غير محسوسة، مثل: العفة، والنزاهة، والنخوة، والإيثار. ولما كان تعليم المفهوم يتطلب عرض عدد من الأمثلة المنتمية، وغير المنتمية، فإنه كلما كانت هذه الأمثلة مادية محسوسة كان تعليم المفهوم أسهل.

وتلعب الأمثلة دوراً أساسياً في رسم حدود المفهوم المستهدف، وكلما تنوعت الأمثلة واشتملت على أمثلة منتمية وأخرى غير منتمية ساعد هذا الأمر على توضيح المفهوم، ومن أجل أن يساعد المعلم طلبته على تعلم مفهوم معين عليه أن يقدم لهم عدداً كافياً من الأمثلة

الدالة عليه، وأمثلة أخرى غير دالة. وبعد ذلك يتيح المعلم للطلاب فرص التدريب والممارسة الكافية لاكتساب المفاهيم، ثم يقوم بتقويم تعلم المفهوم المستهدف من خلال التغذية الراجعة.

وتتأثر عملية بناء المفاهيم لدى الطلاب بعدة عوامل أهمها:

1. النمو البيولوجي للطالب، وهو يتحكم في القدرة على استقبال الإرساليات العصبية النابعة من مختلف التنبيهات الخارجية، وترجمتها، وتخزينها، وتوظيفها.
2. الوسط بمفهومه المادي والاجتماعي، وهو مصدر مختلف التنبيهات الخارجية.

تعليم المفاهيم

إن تعليم المفاهيم وتعلّمها يشكلان مهارتين، يحتاجهما كل متعلّم ومعلّم، وتشتمل عملية تعليم المفاهيم على ألوان النشاط والإجراءات التي ينظمها المعلّم في موقف معين يتفاعل معها المتعلم بغرض تعلّم المفهوم. وهي سلسة خطوات يقوم بها المعلم لمساعدة طلابه على تعلم مفهوم معين. ويشتمل تعلم المفاهيم على عمليتين هما: قدرة المتعلم على التمييز بين السمات المرتبطة بالمفهوم، وقدرته على تجميع هذه السمات المرتبطة تحت صنف أو قاعدة[1].

يلخص برونر أهمية تعلم المفاهيم فيما يلي:

1. تساعد في التقليل من تعقد البيئة، وصعوبة الأشياء.
2. تساعد في توفير الوقت، وتقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة، وبالتالي تساعد على تسريع عملية التعليم.
3. تساعد على التوجيه، والتنبؤ، والتخطيط لأنواع مختلفة من النشاط.
4. تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث، وتصنيفها تحت رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.

ومن السمات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تعليم المفاهيم:

1. إن المفاهيم تجريدات عقلية، يكوّنها الفرد في ضوء خبرته الحسيّة في بادئ الأمر.
2. يختلف الأفراد في عمر معيّن في اكتسابهم للمفاهيم على الرغم من تعرضهم لمؤثرات واحدة.

(1) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي.

3. إتاحة الفرصة للفرد لاستخدام المفهوم تعمّق المفهوم عنده.
4. تمييز المفهوم عن المفاهيم الأخرى التي قد تتداخل معه، مما يؤدي إلى تثبيت المفهوم وتطبيقه عند الفرد.

ويرى هنت[1] أن هناك أربع مراحل يحتاجها الطالب لتشكيل المفهوم، هي:

1. **التمييز Recognition**: إذا أعطي الطالب معنى مفهوم ما، فبإمكانه أن يعمل على تمييزه والتحقق منه، وعندما يقرأ الطالب مفهوماً في التاريخ مثل ثورة في أحد الكتب المقررة، فعليه أن يمر عليها دون توقف لأنه يستطيع تمييزها، وفهمها.
2. **التصنيف Classification**: في هذه المرحلة يستطيع الطالب أن يعطي أمثلة على الثورات.
3. **التعريف Definition**: أي التعبير شفوياً عن معنى الثورة.
4. **التعميم Generalization**: أي تشكيل ما يعرف بنظم المفاهيم التي تتكون من العلاقات بين المفاهيم، فالطالب هنا مطالب بالبحث عن دليل عملي يثبت صدق أية علاقة فرضية، وليس مجرد ربط المفاهيم بعضها ببعض، ومثال ذلك: إيجاد العلاقة بين الثورة وظلم الشعب، أو الثورة والاستبداد.

ويمكن القول: إنّ الطالب قد تعلّم مفهوماً معيناً، إذا كان قادراً على أداء ست مهمات هي[2]:

1. تقديم أمثلة منتمية للمفهوم وتمييزه عن غيره من المفاهيم.
2. إعطاء السمات الأساسية للمفهوم المعني.
3. التمييز بين الأمثلة المنتمية للمفهوم، والأمثلة غير المنتمية أي: الأمثلة واللا أمثلة.
4. صوغ تعريف لفظي أو رمزي مقبول للمفهوم المعني يبيّن بعض سماته الجوهرية.
5. تطبيق المفهوم الذي تعلمه الطالب في مواقف جديدة. لم تعرض عليه من قبل.
6. إدراك العلاقة بين المفهوم وغيره من المفاهيم الفرعية.

وإذا أردنا أن نميّز مدى اكتساب المتعلّم لمفهوم معين، علينا أن نقيس قدرته على أداء المهمات الست السابقة جميعها.

---

(1) Hunt, Earl. Concept Learning.

(2) أحمد بلقيس ورفيقه، الميسر في علم النفس التربوي.

ويحدد روبرت جانييه ثلاثة عناصر مهمة على المعلم مراعاتها عند تدريس مفهوم معيّن، تتمثل بما يلي[1]:

أ. **الأداء:** ويعني به السلوك المتوقع أداؤه من المتعلم بعد الانتهاء من تعلم المفهوم.

ب. **الشروط الداخلية:** وهي شروط خاصة بالمتعلم نفسه تتحدد بوجود عناصر الدافعية والرغبة لدى المتعلم.

ج. **الشروط الخارجية:** وهي شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية، التي تتمثل بتحديد الأهداف المراد بلوغها وتقديم عدد كافٍ من الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية على المفهوم.

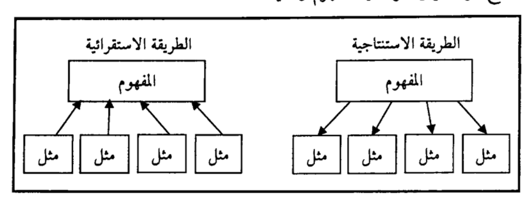
عندما يرغب المعلم في تعليم مفهوم معين فلابد أن يسأل نفسه في البدء الأسئلة التالية:

1. ما مدى حاجة المتعلم إلى تعلّم المفهوم الجديد؟
2. هل الطالب مستعد عقلياً لتعلم المفهوم الجديد؟ أي هل يملك العمليات العقلية أو الإمكانات العقلية لتعلم هذا المفهوم بيسر وسهولة؟ التعلم في جوهره عملية تنظيم وإعادة تنظيم متواصلة للبنى العقلية عند المتعلم. وتتخلص وظيفة المعلّم في مساعدة المتعلم على تنشطي العملية التفاعلية البناءة بين التعليم السابق والتعلم الجديد، لإيجاد بنى عقلية جديدة تكون أكثر تطوراً وتقدماً من حاصل جمعها. وقدرة المعلم على إحداث الشعور بعدم التوازن المعرفي Disequilibrium يدفع المتعلم إلى محاولة استعادة التوازن في إطار عمليتين التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation باعتبارهما الوسط الملائم لتفاعل المفاهيم الجديدة بالسابقة، وذلك من أجل صيغة جدية للبنى العقلية ذات الصلة.
3. هل يمتلك الطالب الخبرة الحسية المباشرة التي ينبثق منها المفهوم؟ يتطلب الأمر توفير المعلم للأشياء محسوسة يستطيع الطالب تصنيفها من أجل أن يتكون لديه مفهوم ما. أي تجهيز العدد المناسب من الأمثلة الحسيّة الدالة على المفهوم ومن الأمثلة غير الدالة عليه، وعرضها على الطلبة ومناقشتهم بها.

تختلف إستراتيجيات تعليم المفاهيم تبعاً لنوع المفهوم، فهناك الطريقة القائمة على الاستنتاج Deductive، حيث يتم التوصل إلى الأجزاء من القاعدة العامة، وهناك الطريقة

(1) أحمد حسين اللقاني، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية.

القائمة على الاستقراء Inductive، وتعتمد على فرض الفروض والتوصل من خلال الجزئيات أو القاعدة العامة، والاستقراء هو الطريق نحو تكوين المفهوم، والاستنباط أو الاستنتاج هو الطريق نحو تأكيد المفهوم وتنميته.



الطريقة الاستنتاجية هي طريقة تحليلية في تعليم المفاهيم من الكليات إلى الجزئيات، أما الطريقة الاستقرائية فهي طريقة لتعليم التفكير الصاعد من الجزئيات إلى الكليات.

ويمكن تلخيص خطوات تعليم المفاهيم بالنقاط التالية ([1]،[2]):

- اختبار معرفة الطلاب للمفهوم المستهدف لتقدير مدى الحاجة إلى تعلّمه.
- تحديد المفهوم الذي يريد المعلم تعليمه للطلاب.
- تحديد المتطلبات اللازمة حتى يفهم الطلاب المفهوم بيسر. تتناول هذه الخطوة تحديد المفاهيم أو المتطلبات الأساسية التي ينبغي أن يكون المتعلم مسيطراً عليها ليكون مستعداً لتعلم المفهوم الجديد.
- تحديد السمات الجوهرية للمفهوم (المميزة أو المنتمية).
- اختيار الأسلوب أو الطريقة المناسبة لتنظيم التعليم، مثل: الطريقة الاستنتاجية، أو الطريقة الاستقرائية.
- اختيار الأمثلة Examples واللاأمثلة Nonexamples. يعرض المعلم بداية على طلابه مثالاً محدداً عن المفهوم ويسألهم عنه، ثم يعرض مثالاً آخر عن المفهوم نفسه، وعندما تتكرر إجابات الطلاب يقوم المعلم بتعزيز الإجابات الصحيحة حتى يثبتها، ثم يعرض أمثلة إضافية على نفس المفهوم، ثم يعرض عدداً إضافياً من اللاأمثلة حتى يرى فيما إذا كان الطالب قادراً على استثناء هذه اللاأمثلة من فئة المفهوم.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.
(2) Cooper, James. (ed). Classroom Teaching Skills.

- إتاحة فرص التدريب والممارسة الكافية لاكتساب المفاهيم. هنا يركز المعلم انتباه الطلاب على أفضل مثال من بين الأمثلة المنتمية وبيان سمات هذا المثال.
- تكليف الطلاب بتطبيق المفهوم في مواقف جديدة غير تلك التي أوردها المعلم في شرحه وأمثلته.

مثال/ تعليم مفهوم البحيرة[1]

- ما الاسم الشائع المستعمل للمفهوم؟

بحيرة.

- ما هو تعريف البحيرة؟

جسم مائي محاط بيابسة.

- ما هي الصفات غير الأساسية وغير المميزة للمفهوم؟

الحجم، والموقع، والعمق.

- ماذا لديك من الأمثلة؟

بحيرة، ميتشغان، بحيرة طبريا.

- ماذا لديك من اللاأمثلة؟

بحر قزوين، والبحر الأبيض المتوسط.

- ما هي بعض التلميحات التي يمكن توظيفها لتلفت النظر إلى الخصائص المميزة وغير المميزة للمفهوم؟

النظر إلى جميع نقاط التقاء الماء باليابسة.

- ما هي الوسيلة التعليمية المستخدمة؟

الشرائح، والصور الجوية.

- ما هو الهدف النهائي الذي ترمي إليه؟

تعريف المفهوم، وبيان نقاط الالتقاء، ونقاط الاختلاف مع مفاهيم أخرى مغايرة للمفهوم المعني.

(1) Mora, Jill. Teaching Concepts and Vocabulary: Principles and Strategies.

ويمكن تلخيص خطوات تعليم المفاهيم المجردة على الشكل التالي:

1. اختبار التعلم القبلي للمفهوم الجديد حتى يتأكد المعلم من معرفة الطلاب للمعلومات الأساسية اللازمة لتعلم المفهوم الجديد. ولو فرضنا أن المفهوم الجديد هو الديمقراطية، فإن المفاهيم الأساسية اللازمة لتعلم هذا المفهوم هي الحرية، وسيادة الشعب، والظلم، وحقوق الإنسان، والسلطات: التشريعية، والتنفيذية، والقضائية.
2. باستخدام الطريقة الاستقرائية يمكن أن يورد المعلم أمثلة على دول تطبق الديمقراطية وأخرى لا تطبقها، وتقارن بينها، ثم نخلص إلى السمات المنتمية أو الإيجابية لمفهوم اللوح ونجري حولها نقاشاً للتأكد من فهم الطلاب للأمثلة، تمهيداً لحصر الخصائص الجوهرية لمفهوم الديمقراطية.
3. تعريف مفهوم الديمقراطية.
4. عرض الأمثلة المنتمية وغير المنتمية مرة أخرى حتى يستطيع الطالب تمييز الأمثلة المنتمية، واستبعاد الأمثلة غير المنتمية.
5. التطبيق حيث يعرض المعلم تعريفاتٍ أو نماذج ويطلب من الطلاب تحديد الأمثلة التي تنتمي إلى مفهوم الديمقراطية.

الخريطة المفاهيمية Concept Map

الخريطة المفاهيمية هي طريقة لتنظيم المعرفة، أو التعبير عنها، مع توضيح العلاقات بين المفاهيم[1]، وهي عبارة عن شكل تخطيطي لتنظيم المفاهيم في مقرر ما، بحيث تبدأ بالمفهوم العام في قمة الخريطة تتبعها نحو القاعدة المفاهيم الفرعية تبعاً لمستوياتها، ويتم بذلك توضيح العلاقات بين المفاهيم في الاتجاهين الرأسي والأفقي. وتهدف الخريطة إلى تحديد مهمة التعلم بدقة وتحليلها إلى مكوناتها الرئيسة والفرعية، وتوضيح تسلسل هذه المهمات هرمياً، وتحديد طبيعة العلاقات بينها. وتقدم خريطة المفهوم العلاقات بين مجموعة من المفاهيم والأفكار المتصلة، وهي طريقة ملموسة لعرض كيف يرى عقل الإنسان موضوعاً معيناً[2] ولا يمكن تداول مفهوم معين في غياب مفاهيم أخرى، وذلك لأن المفاهيم تترابط فيما بينها في كل الاتجاهات مكونة شبكات وهالات مفاهيمية، ويقصد بها مجموع المفاهيم العلمية المترابطة فيما بينها، والمنتمية إلى نفس التخصص، ووظيفتها هي تحليل مجال معرفي معين (التخصص)، يقصد

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.
(2) Lindz, Joseph. Concepts or Mind – Mapping for Learning.

إبراز العلاقات الداخلية والخارجية بين المفاهيم. والمفاهيم العلمية ليست مستقلة تماماً عن بعضها، ولا مرتبة بشكل حظي، بل هي مترابطة فيما بينها في كل الاتجاهات.

ومن أهم فوائد استعمال الخريطة المفاهيمية تحديد الموضوعات التي يراد التأكيد عليها وإتاحة الفرصة للتكامل بين المفاهيم المختلفة، ودعم منحى التعلم الشمولي ومساندته وزيادة القدرة في متابعة الطرق المتعددة التي يستخدمها الطلبة لبناء المعنى.

وتعرّف الخريطة المفاهيمية المتعلمين على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد عرضه. وهذه التقنية تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المباحث الدراسية، فبواسطة الشبكة المفاهيمية يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير المنظومة التركيبية لذلك الموضوع. ومباحث الدراسات الاجتماعية وخاصة مبحث التاريخ ترتبط بارتباطات متشابكة في علاقات متداخلة بين موضوعاتها، أو داخل الموضوع الواحد.

وكذلك تساعد الخريطة المفاهيمية المتعلم والمعلّم في مراجعة المعلومات السابقة، وفي تلخيص الموضوع، وفي المراجعة السريعة للموضوعات، وفي سهولة تذكر البيانات والمعلومات، وفي رسم صورة كلّية لجزيئات الموضوع، وفي التقليل من الكلمات المستخدمة في موضوع الدرس.

خطوات صنع الخريطة المفاهيمية[1]:

1. تخيل المساحة التي يحتاجها توضيح العلاقات المتداخلة لعناصر موضوع ما.
2. حدد الكلمات المفتاحية لكل من المكونات الرئيسة والفرعية للموضوع.
3. ضع الفكرة الرئيسة المراد توضيحها في مركز الشبكة المقترحة.
4. تعرّف على العلاقات التي تربط بين أطراف الموضوع.
5. حدد المفاهيم الأكثر عمومية ثم الأقل عمومية.
6. وظّف الألوان في التمييز بين العناصر الرئيسة والفرعية.
7. ابدأ برسم خارطة المفهوم على النحو التالي:
   - ضع دائرة حول المفهوم.
   - ضع المفاهيم الأكثر عمومية في القمة وتحتها الأقل عمومية.

(1) O' Malley, Fran. Concept Formation.

- ارسم خطوطاً بين المفاهيم المترابطة.
- اكتب كلمات رابطة على الخطوط التي تصل بين المفاهيم، لتوضيح كيف ترتبط المفاهيم ببعضها.

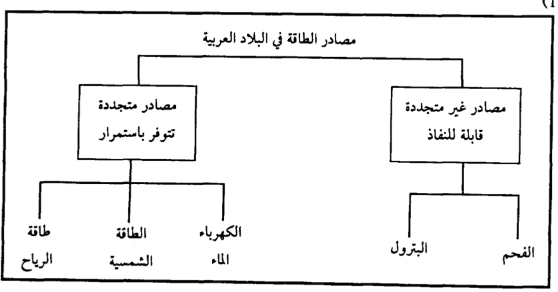
8. اترك فضاءً أرحب للمتعلم كي يتمكن من إضافة بيانات أو معلومات جديدة بغرض تطوير ما هو قائم.

وعند بناء خريطة المفهوم، على المعلم أن يفكر بالسمات التالية:

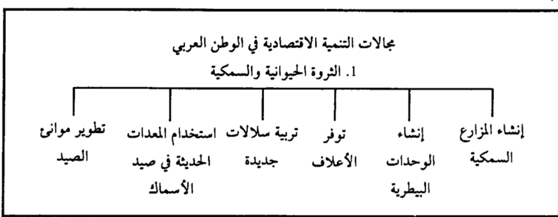
1. **الدقة والشمول Accuracy and Thoroughness**: هل المفاهيم والعلاقات صحيحة؟ هل تُفتقد مفاهيم مهمة؟
2. **التنظيم Organization**: هل تم وضع خريطة بطريقة تظهر بها المفاهيم الكلية بصورة أعلى من المفاهيم الجزئية وبشكل يسهل تتبعه؟
3. **وضوح المظهر Appearance**: هل تخلو الخريطة تماماً من الأخطاء الإملائية والمطبعية؟ هل هي مرتبة بطريقة صحيحة أم تبدو عليها الفوضى وعدم الإتقان؟
4. **الإبداع Creativity**: هل هناك عناصر غير عادية تساعد في توصيل أو تحفيز الاهتمام بدون تشتيت الانتباه؟

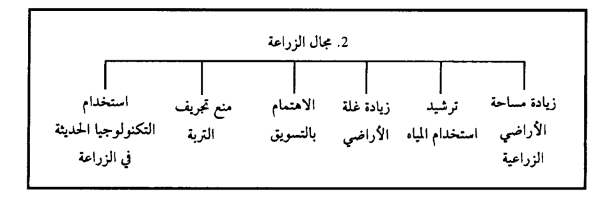
امثلة على الخرائط المفاهيمية

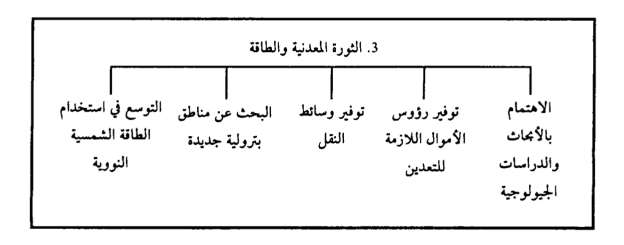
1)

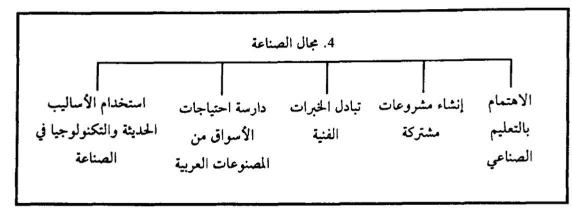


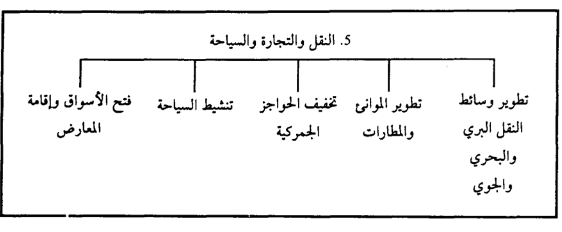
(2


مجالات التنمية الاقتصادية في الوطن العربي
1. الثروة الحيوانية والسمكية
إنشاء المزارع السمكية
إنشاء الوحدات البيطرية
توفر الأعلاف
تربية سلالات جديدة
استخدام المعدات الحديثة في صيد الأسماك
تطوير موانئ الصيد

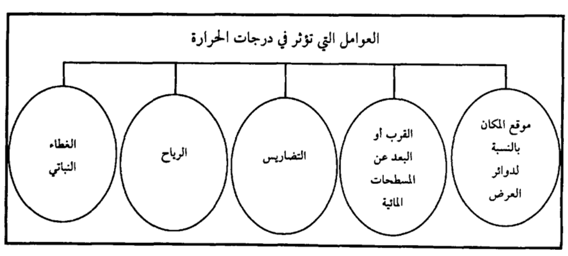

2. مجال الزراعة
زيادة مساحة الأراضي الزراعية
ترشيد استخدام المياه
زيادة غلة الأراضي
الاهتمام بالتسويق
منع تجريف التربة
استخدام التكنولوجيا الحديثة في الزراعة


3. الثورة المعدنية والطاقة
الاهتمام بالأبحاث والدراسات الجيولوجية
توفير رؤوس الأموال اللازمة للتعدين
توفير وسائط النقل
البحث عن مناطق بترولية جديدة
التوسع في استخدام الطاقة الشمسية النووية

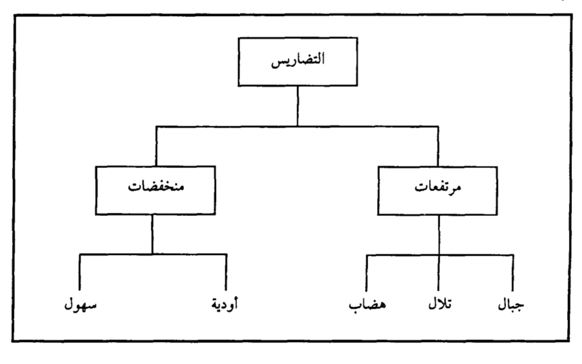

4. مجال الصناعة
الاهتمام بالتعليم الصناعي
إنشاء مشروعات مشتركة
تبادل الخبرات الفنية
دارسة احتياجات الأسواق من المصنوعات العربية
استخدام الأساليب الحديثة والتكنولوجيا في الصناعة


5. النقل والتجارة والسياحة
تطوير وسائط النقل البري والبحري والجوي
تطوير الموانئ والمطارات
تخفيف الحواجز الجمركية
تنشيط السياحة
فتح الأسواق وإقامة المعارض

(3


العوامل التي تؤثر في درجات الحرارة
موقع المكان بالنسبة لدوائر العرض
القرب أو البعد عن المسطحات المائية
التضاريس
الرياح
الغطاء النباتي

(4



المبادئ Principles

المبدأ عبارة عن صيغة كلامية تحدد العلاقة بين مفهومين أو أكثر في جملة مفيدة. وبما أن المبدأ يربط بين مفهومين أو أكثر، فإن تعلم المفاهيم يعد متطلباً سابقاً لتعلم المبادئ، والتي هي أعلى درجة في سلم البنية المعرفية للدراسات الاجتماعية. والمبدأ بنية عقلية تتكون عندما يدرك الفرد علاقة مفاهيمية معينة، ويجد أنها تنطبق على أمثلة ومواقف متعددة. والمبدأ ليس مجرد جملة تربط مجموعة من المفاهيم بعضها ببعض بل لابد أن يتضح في هذه الجملة نوع العلاقة ودرجة الارتباط بين هذه المفاهيم.

تعمل المبادئ على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى، وأصل المبدأ فرضية أو عبارة تحتمل الصواب والخطأ وتحتاج إلى إثبات عن طريق التطبيق والتجريب في مواقف متعددة، فإذا ما ثبت صدقها أصبحت مبدأ قابلاً للتعميم.

وتعد المبادئ أدوات الإنسان ووسائله في عمليات التفكير العليا الخاصة بالتنبؤ وحل المشكلات والإبداع والابتكار. وهي محصلات لتعلم الحقائق، والمفاهيم، ومنطلقات للتعلم الذاتي المستقل مدى الحياة.

وتساعد المبادئ الفرد على العمل بفاعلي في البيئة المحيطة به وعلى توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به، ويمكن تطبيقها في مواقف تعليمية متعددة، ومن خلال الخبرة المباشرة والتعامل مع عناصر البيئة المادية والبشرية يتعلم الإنسان الكثير من المبادئ.

إن تعليم المبادئ مهارة ترتبط بصورة طبيعية بمهارة تعليم الحقائق والمفاهيم وتلحق بها مباشرة. والطالب في أي مرحلة دراسية يتعلم مجموعة من الحقائق ومجموعة من المفاهيم، ويربط بين المفاهيم المختلفة على شكل مبادئ بوضع علاقات معينة بينها. والحقائق والمفاهيم هي لبنات الفكر والمعرفة، وسداها، ولحمتها، وتعمل المبادئ على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى.

ولبيان الفرق بين المفهوم والحقيقة والمبدأ نورد الأمثلة التالية:

1. التربية: هي عملية تكيف الفرد مع بيئته الطبيعية، وبيئته الاجتماعية، ومع نفسه (مفهوم).
2. تُعنى المجتمعات بتغيير سلوك أفرادها نحو الأفضل، (حقيقة).
3. يتوقف التعلم على توفير الرغبة والقدرة والجهد. (مبدأ).

مثال/ اقرأ العبارة التالية ثم استخرج منها المفاهيم والحقائق والمبادئ:

الجغرافيا: هي العلم الذي يهتم بدارسة الظواهر الطبيعية وعلاقة الكائنات الخاصة بها بما فيها الإنسان. والإنسان يتأثر باختلاف البيئة الجغرافية التي يعيش فيها، فالتلوث في الهواء أو الماء يعني وجود أجسام في الماء أو الهواء غريبة عن وسطهما، تؤثر على استعمال الإنسان لهما، وكلما زادت نسبة وجود الأجسام الغريبة في الماء أو الهواء زادت نسبة تلوثه وزاد بالتالي ضررها على الإنسان.

وهناك مبادئ تعبر عن القيم المرغوبة وتشكل معايير وضوابط للسلوك الإنساني مثل: تنتهي حريتك عندما تبدأ حرية غيرك. وهناك مبادئ تعبر عن قوانين، وهي التي أثبت البحث العلمي صحتها مثل: تنخفض درجة الحرارة كلما ارتفعنا عن سطح البحر.

من الأمثلة على المبادئ:

- العقاب البدني يترك أثاراً سلبية على شخصية الطفل.
- من غشنا فليس منا.
- من يدرس ينجح.
- الكسل يؤدي إلى الفشل.
- إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر
- يزداد التحصيل بزيادة الدافعية.
- قليل من التوتر يساعد في عملية التعلّم.
- الحرية تؤخذ ولا تعطى.
- عامل الناس كما تحب أن يعاملوك.

اصناف المبادئ

تختلف المبادئ فيما بينها باختلاف طبيعة العلاقة بين المفاهيم المكونة لها. ومدى ثبات تلك العلاقة ومصداقيتها. ويصنف كاتز وكلوزماير المبادئ أربعة أصناف بحسب طبيعة العلاقة التي تتحكم في المفاهيم المتضمنة بها، والأصناف هي[1]،[2].

(1) أحمد بلقيس، المبادئ: ماهيتها وطرائق تعليمها وتعلمها وتقويمها.

(2) توفيق مرعي ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

1. **مبادئ السبب والنتيجة Cause & Effect**: وهي مجموعة من المبادئ التي تحدد العلاقة السببية بين مفهوم وآخر بحيث يكون أحدهما سبباً للآخر مثل: الكسل يؤدي إلى الفشل، وكلما وُجدت المياه زادت المنتوجات الزراعية.
2. **المبادئ الارتباطية العلائقية Correlational**: وهي مبادئ تبين العلاقة الارتباطية الطردية (الإيجابية) أو العكسية (السلبية) التي تحكم مفهومين أو أكثر: أي أن أية زيادة في أحدهما، تؤكد حدوث زيادة في الآخر والعكس صحيح. ومثال ذلك: أنه كلما زاد العرض قل السعر.
3. **مبادئ الاحتمال Probability**: يصف هذا النوع من المبادئ احتمالات حدوث أشياء، أو تكرار سلوك معين نتيجة تلك الأحداث، ومثال ذلك: من يدرس ينجح، والفقر يؤدي إلى تفكك الأسرة.
4. **المبادئ البديهية Axiomatic**: وهي المبادئ التي تتناول حقائق عامة لا تحتاج إلى براهين أو إثباتات، مثل: كل من عليها فان، والصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يراه إلا المرضى.

طرق تعلم المبادئ

يتم تنظيم تعلم المبادئ من خلال خطوات متتابعة ينظمها المعلم، يتوف اختيارها على طبيعة المبدأ المراد تعلمه، وعلى الخبرات السابقة للمتعلم المتعلقة بهذا المبدأ.

1. **الطريقة الاستنتاجية Deduction Method**

وتسمى أحياناً بالطريقة الاستنباطية، وهي صورة من صور الاستدلال حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء، أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وجوهر فكرة الاستنباط هو إذا صدق الكل فإن أجزاءه تكون صادقة.

يمكن تعليم المبادئ من خلال التعريفات والأمثلة بحيث يقدم المعلم تعريفاً للمبدأ، ثم يقدم تطبيقات توضيحية له تبين حالات أو مواقف، تمثل المبدأ المستهدف. وبعد أن يعرّف المعلم المبدأ يطلب من الطلاب إيراد أمثلة، ومثال ذلك أن يعرض المعلم مبدأ التجزئة تؤدي إلى ضعف الأمة، وطمع الأعداء بها، أو مبدأ

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلابد أن يستجيب القدر

ثم يطلب من الطلاب تقديم أمثلة من التاريخ الماضي، ومن الحاضر في الوطن العربي الكبير والعالم. فإذا استطاع الطلاب تقديم مثل هذه الأمثلة فإنهم يكونون قد استوعبوا هذا المبدأ أو جملة المبادئ.

وتتلخص الخطوات الإجرائية لهذه الطريقة بعرض المعلم القاعدة العامة على الطلاب، ثم يعطي عدة مشكلات متنوعة، ويوضح كيفية استخدام القاعدة في حل تلك الأمثلة، ومن ثم يكلف الطلاب بحل عدة مشكلات بتطبيق القاعدة عليها.

2. الطريقة الاستقرائية Induction Method

الاستقراء: هو عملية يتم بواسطتها الوصول إلى التعميمات خلال دراسة عدد كافٍ من الحالات الفردية ثم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات ثم صياغتها على صورة قانون أو نظرية.

من خلال الأمثلة التطبيقية التوضيحية يتم اكتشاف العلاقة القائمة بينها، ثم يتم صوغها في مبدأ ينطبق على الحالات أو الأمثلة المعروضة. بعد ذلك يطبقها الطلاب على حالات أخرى جديدة للتأكد من صدقها وثباتها وشمولها. ومثال ذلك أن يعرض المعلم على الطلاب مظاهر ضعف أمة من الأمم، أو مجموعة من الأمم ومن خلال عرضه لمجموعة الأمثلة يستنتج الطلاب القاسم المشترك الأعظم الذي هو المصير الذي آلو إليه جميعاً. في هذه الحالة يورد المعلم مجموعة من الأمثلة على المبدأ بغرض التأمل في هذه الأمثلة، واكتشاف العلاقات القائمة بينها، ثم تفسير الظواهر والمشاهدة وتحديد الأساسيات التي تقوم عليها، ومن ثم صوغ العلاقات في قاعدة أو قانون ينطبق على الحالات المعروضة.

وتتلخص الخطوات الإجرائية لهذه الطريقة بتقديم المعلم عدد من الحالات الفردية التي تشترك فيها خاصية ما، ثم ساعد المعلم الطلاب في دارسة الحالات الفردية ويوجههم حتى يكتشفوا الخاصية المشتركة بين تلك الحالات، ويساعد المعلم طلابه على صياغة عبارة عامة تمثل تجريداً للخاصية المشتركة بين الحالات، ومن ثم يتأكد من مدى صحة ما تم التوصل إليه من تعميم عن طريق التطبيق.

وعادة ما يلجأ المعلم إلى اتباع الخطوات التالية عند تعليمه المبدأ للطلاب:

1. تحديد النتاجات المتوقعة من المتعلمين على هيئة سلوك ملاحظ، يشير إلى ما سيكون الطلاب قادرين على فعله نتيجة تعلمهم المبدأ.

2. التأكد من أن الطلاب يتقنون المفاهيم الضرورية التي يربط المبدأ بينها بعلاقة معينة. ومثال ذلك تنخفض درجة الحرارة كلما ارتفعنا عن سطح البحر. وهذا المبدأ كما هو واضح يتكون من مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بعلاقة معينة. فهناك مفاهيم الانخفاض، والارتفاع، ودرجة الحرارة، وسطح البحر، ولا نتوقع أن يفهم الطالب المبدأ الذي ينظم علاقات هذه المفاهيم، قبل أن يستوعب المفاهيم المفردة التي يتكون منها.
3. اختيار الطرائق والأساليب المناسبة لتعلم المبدأ، فإذا ما أراد المعلم أن يثير دافعية الطلاب لحل مشكلة مرتبطة بحياتهم، فإنه يشير إلى أن الحل لن يكون سهلاً إلا إذا فهم الطلاب المبدأ المرتبط بهذه المشكلة، وعندها فقط يُقبل الطلاب على تعلم هذا المبدأ برغبة ودافعية.
4. إتاحة الفرصة لاستعمال المبدأ المستهدف وتطبيقه أو توظيفه في حل مشكلات جديدة لم يسبق عرضها في الموقف التعليمي ولكنها شبيهة بها، وهذه هي الطريق إلى إتقان التعلم واستبقائه.
5. التقويم النهائي للمبدأ الذي تم تعليمه للطلاب عن طريق الاختبارات.

ويمكن تعلم المبدأ المُتعلم من التنبؤ بنتائج معينة ترتبط بالمبدأ ومن شرح الأحداث والوقائع ذات الصلة بالمبدأ ومن الاستدلال عن الأسباب التي أدت إلى أحداث معينة، ومن التحكم في المواقف التي ترتبط بالمبادئ وضبطها، ومن حل المشكلات المتصلة بالمبادئ العامة.

المهارات Skills

المهارة هي القدرة على عمل شيء ما بدقة وإتقان، وبجهد ووقت قليلين، وبأقصى سرعة مع تحقيق الأمان، وتلافي الأضرار[1].

ويرتبط مفهوم المهارة بالأداء ارتباطاً عضوياً، لأن الأداء يشكل الصورة الملاحظة للسلوك في أثناء قيام الإنسان بممارسة المهارة.

ويُحكم على الأداء من حيث سلامته وإتقانه بالقدر الذي يلتزم فيه المؤدي بخطوات التنفيذ في ضوء المعايير المتفق عليها، ويتوقف إتقان المهارة على مستوى التناسق والتسلسل والتكامل بين الخطوات المكونة لها، والزمن الذي تؤدى فيه. ويتوقف إتقان المهارة كذلك على قدرة الفرد على التنسيق بين المتطلبات المكانية، والمتطلبات الزمانية في كل متكامل.

وتتنوع المهارات التي يؤديها الناس بتنوع الأدوار والمسؤوليات الموكلة إلى كل منهم، ويُقبل الإنسان على تعلم المهارات بسبب حاجته الماسة إليها في أداء أعماله المختلفة الملقاة على عاتقه، وتتمثل وظيفة المعلم في توفير المناخ التعليمي الملائم الذي يستثير اهتمام المتعلم، ويحفزه للقيام بالنشاطات التي تؤهله إلى تعلم المهارة، وإتقان أدائها، ويعتمد على التغذية الراجعة في ضبط المهارة وتوجيهها.

للمهارة خمسة عناصر هي:

1. الزمن الذي يستغرقه الفرد في أداء عمل ما.
2. الدقة والإتقان في الأداء.
3. المجهود المبذول في الأداء.
4. الوقت المطلوب.
5. تحقيق الأمان وتلافي الأضرار.

وللمهارة أربعة مكونات هي:

1. **المكوّن المعرفي،** ويتمثل في وعي الطالب للمهارة وإدراكه لأهميتها وفائدتها، وإلى المعلومات والحقائق المرتبطة بتعلمها.
2. **المكوّن التنسيقي،** حيث ترتب الخطوات المكونة للمهارة في نسق منظم ييسر عملية تعلم المهارة في ضوء الصورة العقلية التي يكونها المتعلم لهذا النسق.

---

(1) توفيق معري ورفيقه، أساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

3. **المكوّن الوجداني**، ويتمثل في قدرة الطالب على التركيز، وضبط الأعصاب، والثقة بالنفس.
4. **المكوّن الأدائي**، ويتمثل في إنجاز المهارة بإتقان.

أما الأسس التي تقوم عليها المهارات فتتلخص في النقاط التالية:

1. الممارسة المتنظمة للعمل المراد، واكتساب المهارة في أدائه، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك العمل.
2. فهم المتعلم للمهارة فهماً تاماً.
3. العناية بالمهارة باعتبارها وحدةً كليةً متكاملةً.
4. الوعي بأهمية المهارة في الحياة العملية.
5. التغذية الراجعة البنّاءة.

انواع المهارات

أجمع المتخصصون في ميدان الدراسات الاجتماعية على وجود العديد من المهارات التي ينبغي للمعلمين إكسابها للطلاب.

وفيما يلي استعراض للمهارات الرئيسة والفرعية[1]:

1. **المهارات العقلية Mental/Intellectual Skills**

وهي تلك النشاطات التي يقوم بها العقل في معالجة المعلومات والأفكار والمفاهيم المكتسبة في سياق معين بهدف إنجاز مهمة معينة. ومثال ذلك التسلسل المنطقي، والتحليل، والتقويم، وحل المشكلات. وتعد مهارة التفكير إحدى المهارات العقلية التي يمكن أن تلاحظ من خلال القدرة على تنظيم الأفكار وعرضها وفقاً للتسلسل المنطقي، والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والقدرة على جمع المعلومات واستخلاص النتائج منها. ويتطلب اكتساب هذه المهارات وتنميتها أن توجد لدى المتعلم بعض القدرات التي يتعين على خطة التدريس والأنشطة الصفية التركيز على تسليحه بها.

2. **المهارات النفسحركية Psychomotor Skills**

وهي تلك الاستجابات للمثيرات الحسية أو العقلية ذات الصلة والتي تتطلب وقتاً وجهداً منظماً وتنسيقاً بين عدد من أعضاء الجسم وعضلاته وبين عقل الإنسان وجهازه

(1) وزارة التربية (الكويت) المهارات التي يجب تنميتها من خلال تدريس الاجتماعيات.

العصبي، مثل القراءة الجهرية والرسم، وتركيب الأجهزة الكهربائية وفكها، وقيادة السيارة، واستخدام الحاسوب، واستخدام الأطالس.

ويندرج تحت المهارات النفسحركية مهارة استخدام الخرائط، والتي يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

أ. **مهارة رسم الخرائط** (التدريب على رسم الخرائط الصماء وتحديد الجهات الأصلية عليها، ثم توزيع المواقع والمدن والبحار، والتدريب التدريجي على رسم الخرائط من الذاكرة).

ب. **مهارة قراءة الخرائط** (فهم المعلومات التي تتضمنها الخريطة مثل معرفة مصطلحات الخريطة ورموزها، ومعرفة خطوط الطول ودوائر العرض، ومعرفة قياس الرسم لتحديد المسافات والأبعاد).

وتشتمل المهارات النفسحركية ثلاثة أبعاد أساسية، هي:

أ. البعد العقلي الإدراكي.

ب. البعد الانفعالي الوجداني.

ج. البعد العصبي الحركي.

مهارة القراءة الجهرية على سبيل المثال تقدم لنا مثلاً حياً على مفهوم التنسيق المتزامن من حيث ينبغي على القارئ أن ينسق ما تراه عيناه، ويفكر به، ويدركه عقله من كلمات ومعارف ورموز وأشكال، وهذه الحركات تكون انعكاساً لانفعالاته ومشاعره أثناء القراءة. يشمل هذا النمط أيضاً مهارات التواصل غير اللفظية وأنماط السلوك المرتبط بها كالتمثيل والتعبير الإيمائي Pantomime.

3. المهارات الاجتماعية Social Skills

وهي تلك الاستجابات المتعلقة بعلاقات الأفراد في المجتمع الواحد أفراداً وأعضاءً في مجموعات، والموازنة بين المشاعر والحقائق والعواطف والأفكار. ومن بين المهارات الاجتماعية: الاستماع الواعي، والتواضع في المعرفة، واحترام كبار السن، وآداب التحية، وتقريب وجهات النظر في المواقف الاجتماعية، والعمل من أجل الحرية، والعدالة، وحقوق الإنسان، والمشاركة الاجتماعية، وإجراء المقابلات، وتحمل المسؤولية.

ويندرج تحت مهارة الاستماع الواعي مثلاً مهارات فرعية كالانتباه والتركيز، وفهم الأفكار الرئيسة، ومتابعة الأفكار، والتأكد من العلاقات المختلفة، واستخلاص النتائج، والوصول إلى خلاصة أو تعميم.

كما ويندرج تحت المهارات الاجتماعية تقبل النقد من خلال وجود القدرة على احترام حق الآخرين في التعبير عن آرائهم.

4. مهارات المشاركة الديمقراطية Democracy related skills

تتمثل هذه المهارات في تحديد موقف ما والدفاع عنه، ومعرفة الاتجاهات والدوافع عند الآخرين، وتحديد الأولويات، وتحديد الحقوق والواجبات. ويتطلب اكتساب هذه المهارة وتنميتها أن تتوفر لدى المتعلم بعض القدرات التي يتعين على خطة التدريس والنشاط الصفي التركيز على إكسابه إياها، ومنها تنظيم الأفكار وعرضها وفقاً للتسلسل المنطقي والقدرة على التركيز بين الرأي والحقيقة والإشاعة، والقدرة على جمع المعلومات واستخلاص النتائج منها، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفهم.

وتأتي المهارات من حيث الإبداع والتجديد، على نوعين هما:

1. **المهارة النفسية المتكررة Reproductive Skills**: وفيها يكرر الفرد إنتاج عمل ما، أو أداءه بصورة ماهرة، وبالطريقة والسياق والأسلوب الذي تعلمه نفسه.
2. **مهارات ابتكارية Creative Skills**: وهي التي يؤديها الفرد بطريقة وأسلوب يختلفان تماماً عن الأساليب والطرائق التي تعلم بها المهارة المعنيّة..

تعليم المهارات

يتضمن التعلم المهاري ثلاث مراحل أساسية هي:

أ. المرحلة المعرفية، وتشير إلى فهم المهمة الحركية، والتعرف على خصائصها وشروط أدائها.

ب. المرحلة الارتباطية، وتشير إلى ارتباط الاستجابات الجزئية الضرورية فيما بينها، وإهمال الاستجابات غير الضرورية.

ج. المرحلة الاستقلالية، وتشير إلى التمكن من أداء المهارة على نحو متقن دون الخضوع لعمليات الضبط المعرفي والإدراكي.

إن تعلم مهارة ما يمكن أن يتحقق من خلال إحدى طريقتين هما:

أ. ذاتياً من غير معلم أو مدرب.

ب. بمساعدة المعلم أو المدرب.

ويجب بداية أن يفهم المتعلم أولاً معنى المهارة والغرض منها حتى تتولد لديه الدافعية لتعلمها، يكون المتعلم في مراحل تعلم المهارة الأولى تحت الإشراف المباشر للمعلم حتى يتكون لديه السلوك الصحيح منذ البداية. ويحتاج المتعلم بعد ذلك على فرص عديد لممارسة المهارة بشكل متكرر مع التغذية الراجعة الفورية، ليتعرف إلى نقاط ضعفه، ونقاط قوته.

وفيما يلي الخطوات الإجرائية لتعلم أية مهارة:

1. تعريف المتعلم بمكونات المهارة موضوع الدارسة، مع بيان أهميتها ومكوناتها، وتزويده بالمعلومات النظرية ذات الصلة بالمهارة المستهدفة.
2. تمثيل المهارة ذهنياً برسم صورة عقلية واضحة لها تبين عناصرها، والسياق المنطقي لتتابع تلك الخطوات.
3. تحديد الخطوات المنطقية لتأدية المهارة.
4. تقديم نموذج للطلاب عن المهارة المستهدفة مع وصف لطريقة إنجاز المهارة بشكل دقيق.
5. القيام بإجراء مراجعة قصيرة للمهارة موضوع الدراسة.
6. إتاحة الفرصة أمام الطلاب للقيام بالمهارة بشكل مستقل دون مساعدة المعلم.
7. تحديد درجة الأداء المقبول، وتزويد المتعلم المتدرب بالتغذية الراجعة البناءة.
8. ممارسة المهارة حتى يتمكن الطلاب منها ويستدخلوها في البنية العقلية ويجعلوها جزءاً لا يتجزأ من مخزون خبراتهم.
9. تقويم الأداء بناءً على المعيار المحدد سلفاً.

ومن الصعوبات المحتملة في تعلم مهارة ما عجز الطالب عن إدراك المثير بسبب ضعف في حدة الإدراك لديه، أو الفشل في تذكر واسترجاع المتطلبات الأساسية السابقة اللازمة لتعلم المهارة أو أدائها. على أن مجرد تكرار أداء المهارة لا يؤدي بالضرورة إلى مستوى أعلى من الإتقان.

القيم Values

القيم معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض[1]. والقيمة التزام نحو شيء ما بالتعرف عليه وممارسته والحرص عليه أو الدفاع عنه إذا لزم الأمر[2]. والقيمة في المفهوم الاجتماعي معنى وموقف يختاره الفرد بذاته، للتفاعل مع نفسه ومع الآخرين، الذين يشاركونه مجتمعه الذي يعيش فيه. والقيمة تكوين افتراضي، يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة، حيال بعض الموضوعات، أو الأشخاص، أو الأفكار، والقيمة مصدرها عموميات ثقافة المجتمع ضمن الأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي، وتصاغ كهدف وجداني ضمن الأهداف التربوية[3].

وتدلنا القيم على ما ينبغي أن نفعل وما لا ينبغي أن نفعل، وتعبّر عن المرغوب فيه والمرغوب عنه في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير. والقيم تصّورات للتفصيل، وهي جزء من الثقافة. وتختلف باختلاف البيئات التي يعيش فيها الأفراد، وقد تختلف عن الفرد ذاته من فترة إلى أخرى عبر سنين حياته، وتختلف عند الدول والشعوب من فترة إلى أخرى أيضاً. وتشير القيمة إلى علاقة بين شخص وموضوع، بحيث يضفي ذلك الشخص على هذا الموضع صفة ما هو مرغوب فيه، أو صفة ما يستحق التقدير والثناء.

والقيمة بطبيعة الحال ليست شيئاً محسوساً، لذلك فإن الاستدلال عليها يكون من خلال آثارها، فهي تسكن خلف السلوكات، والمواقف، وتحدد اتجاهاتها. وترتبط القيمة ارتباطاً وثيقاً بسلوك الفرد طالما هي التي تكمن وراءه، فمثلاً عندما يتقن الإنسان عمله، فإن مثل هذا السلوك لن يصدر عنه إلا بقوة التنظيم الخاص للخبرة، والذي نسميه في هذه الحالة قيمة الإتقان. وليست القيمة رديفاً للهدف، والغاية، والمثل الأعلى، لأن هذه المعاني أكثر تعلقاً بالمستقبل، أما القيمة فهي مرتبطة بالحاضر، ولها حضور دائم حتى ولو تعلّقت بأفعال تتم في المستقبل.

والقيمة للفرد مصدر نفع من الناحية الوجودية، ومصدر خير من الناحية الأخلاقية، ومصدر متعة من الناحية الجمالية، وهي مكتسبة وقابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ، ويمكن التعبير عنها بصيغ منطقية، وواضحة، ومحددة.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.
(2) Kizlik, Bob. Teaching and Values.
(3) Golden, Ann Mae. Translating Values into Action.

ويختار الفرد القيم، ويلتزم بها، لتحقيق الانسجام مع ذاته الاجتماعية، ومع البيئة الكلية التي يعيش فيها. وهي بالتالي محك يُحكم بمقتضاه، ويُحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه، أو مفضل في موقف تجد به عدة بدائل.

ويختلف وزن القيمة من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة، وتمثل القيم ذات الأهمية بالنسبة للفرد وزناً نسبياً أكبر في نسق القيم، وتمثل القيمة الأقل وزناً نسبياً أقل في هذا النسق.

وتشكل القيم جزءاً من النسيج النفسي، والتربوي، والاجتماعي لكل فرد، كما تشكل جزءاً رئيساً من ثقافته. والقيم ليست من صنع شخص معين، وعادة ما تشكل مقياساً يقيس عليه الأفراد سلوكهم.

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن تعليم القيم واكتسابها يكون نتيجة للآثار التعزيزية الإيجابية المرغوب فيها أو السلبية غير المرغوب فيها. ويؤكد أصحاب النظرية الاجتماعية على إمكانية تعلم القيم من خلال ملاحظة نماذج تقمصية اجتماعية يحاكيها الفرد ويقلدها. وبصورة عامة تعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل ملاءمة لتزويد الطفل بالقيم.

يرى لورنس كولبرج (1927-1987)، وجان بياجيه (1896-1980)[1] أن التقدم من مرحلة أخلاقية أدنى، إلى مرحلة أخلاقية أعلى، لا يمثل معرفة أكبر بالقيم الثقافية السائدة، بل يمثل تحويلاً في بنية الأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيراً، وإستراتيجيتها، لأن النمو الأخلاقي يتبدى عبر عملية النمو ذاتها، فهو ليس مسألة تعليم مباشر، بل هو عملية إعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة.

ومهمة التربية هي تسهيل النمو الأخلاقي عبر مراحله المختلفة، للوصول بالفرد إلى المستوى الأعلى، حيث يتسم سلوك المتعلم بالقيم العالمية والإنسانية المطلقة.

ويتعلم الفرد القيم من المجتمع ويتشرّبها، ويستدخلها تدريجياً، ويشخصها، ويضيفها إلى أطره المرجعية للسلوك من خلال التنشئة الاجتماعية. ولا تنبع القيم من الغرائز تلقائياً بل هي نتاج اجتماعي يمثل القواعد التي تنظم حاجات أفراد المجتمع. وتشكل قيم المجتمع مصدر قوة له، كما أن انتقالها إلى الأجيال الصاعدة قد أصبح من أهم وظائف المؤسسات التربوية.

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

ويستمد الفرد قيمه من الخبرات السابقة، حيث تصبح هذه الخبرات بعد ذلك جزءاً من مكونات شخصيته، وتظهر بشكل متميز في سلوكه ومواقفه من الأحداث، وهي جزء من لب الشخصية الاجتماعية للفرد لأنها حصيلة أو نتاج عملية التنشئة الاجتماعية.

وإدراك مفهوم القيم يساعد الفرد في فهم مواقفه وتصرفاته ومواقف من حوله وتصرفاتهم على نحو يسهم في إمكانية تحقيق مزيد من التغيير الإيجابي على مستوى الفرد والمجتمع(1).

ويتحدث الناس في بعض الأحيان عن القيمة بمعنى الفائدة أو المنفعة مثل قيمة العمل، أو قيمة الرياضة، والقيمة قد تكون مادية مثل: قيمة الماء والهواء والفيتامينات، أو تكون روحية، مثل: الصلاة، والزكاة، والحج، أو إجمالية، مثل: اللوحات الفنية، وتنسيق الزهور، أو اجتماعية مثل: صلة الرحم، واحترام كبار السن، أو معنوية، مثل: عباءة ورثها الإنسان عن والده المتوفىّ، أو ميدالية حصل عليها الإنسان من شخص مسؤول، أو قوة شرائية، مثل: القول بأن قيمة أو نصة الذهب تساوي أربعمئة دولار.

وكل اتجاه مصحوب بقيمة، والاتجاه والقيمة وجهان لعملة واحدة، ولا معنى لأحدهما دون الآخر. وعادة ما تعمل القيم على أنها خلفيات، أو أطر مرجعية لاتخاذ قرارات نحو أشياء معينة، وبالتالي لتكوين اتجاهات. فإذا ما أعلى إنسان ما من شأن الأخلاق، واعتبرها قيمة تستحق التمسك بها، فإنه بلا شك سيحمل اتجاهاً إيجابياً نحو من يتوسم به حسن الخلق.

والقيمة أشد وأقوى وأبعد أثراً من الاتجاه، وكلاهما مكتسب، ويتدرجان في الشدة، وكلاهما له مكونات معرفية، ووجدانية، وأدائية، وكلاهما يقاس من خلال السلوك الصادر عنهما، وكلاهما يوجه السلوك ويدفعه، إلا أن القيم أكثر ثباتاً وديمومة من الاتجاهات، وتكون إيجابية على الدوام، بينما الاتجاهات قد تكون إيجابية، أو سلبية، أو محايدة(2).

وهناك نوعان من القيم: قيم إيجابية وقيم سلبية، أما القيم الإيجابية فيندرج تحتها القيم التالية: قيم روحية، كقيمة المحبة والتسامح، وقيم سلوكية، كقيم العطاء والإيثار، وقيم اجتماعية، كقيمة اللباقة والأدب، وقيم جمالية كقيمة الشعر والأدب والرسم، وقيم اقتصادية، كقيمة زيادة دخل الفرد، وقيم نفسية، كقيمة تحقيق الذات، وقيم علمية، كقيمة البحث والاختراع، وقيم فكرية، كقيمة الحرية واحترام حقوق الإنسان.

---

(1) Rokeach, M. Beliefs, Attitudes and values: A Theory of Organization and Change.

(2) أحمد بلقيس، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعلم المدرسي.

وتأتي القيم السلبية على عدة أشكال مثل: قيمة التفاخر، وقيمة الاستهلاك الاستعراضي، وقيم الحسب والنسب، وقيمة الأخذ بالثأر.

ويمكن أن تقسم القيم إلى نوعين هما[1]:

أ. **القيم المطلقة:** وهي القيم التي يطلبها الإنسان لذاتها كالحق والخير والجمال، وتتصف هذه القيم بالثبات وعدم التغير مهما تغير الزمن.

ب. **القيم النسبية:** وهي القيم التي لا يطلبها الإنسان لذاتها بل للمنفعة التي يحصل عليها من ورائها، وهذه القيم وسائل وليست غايات، مثال ذلك قيمة الحصول على وظيفة، وكذلك قيمة الكهرباء والمطر. فقيمة المطر على سبيل المثال، ليست في ذاته بل بالنفع الذي يحصل بعد هطوله.

ويأتي اكتساب الإنسان للقيم من خلال معايشته مجتمعه على شكل خطوات متتابعة هي:

1. استكشاف الأبدال الممكنة.
2. النظر في عواقب كل بديل.
3. الاختيار الحر من بين البدائل.
4. الشعور بالسعادة لاختيار القيمة.
5. إعلان التمسك بالقيمة على الملأ.
6. ترجمة القيمة إلى ممارسة.
7. بناء نمط قيمي، والولاء التام للقيمة المفضّلة.

وتمثل الدرجات الثلاث الأولى 'الاختيار'، وتمثل الدرجات الرابعة والخامسة 'تقدير القيمة والاعتزاز بها'، وتمثل الدرجات السادسة والسابعة 'ممارسة القيمة'.

وحدد كراثوول وزملاؤه ثلاث مراحل مختلفة لتعلم القيم:

المرحلة الأولى: تقبل القيمة، وفيه يسلّم الفرد بالقيمة، ويمكن التعبير عن هذا المفهوم بمفهوم العقيدة. وللعقائد درجات متفاوتة من اليقين.

المرحلة الثانية: تفضيل بعض القيم على بعض، حيث ينتقل المتعلم من تقبل إحدى القيم إلى رتبة انتقاء القيمة، وطلبها، والسعي وراءها.

---

(1) إبراهيم ياسين ورفيقه، مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية.

المرحلة الثالثة: الولاء التام للقيمة المفضلة، وهنا تكون العقيدة في مستوى رفيع من اليقين والاقتناع.

وعندما يكون لدى الفرد قيم يحتاجها سيدرك أن هناك ثمناً مرتبطاً بهذه القيم، وسيكون مستعداً لدفعه، وسيعرف ما عليه فعله، وستكون لديه القدرة على فعله. والشخص الذي يقتنع بقيمة معينة ويقبلها بالضرورة يجب أن يكون لديه خبرة أو تجربة تتعلق بهذه القيمة.

ومن الاتجاهات في مجال تعليم القيم:

1. **الاتجاه التلقيني:** ويرى أصحابه ضرورة تعليم القيم السائدة، وتلقينها للطلاب في المدارس، أو في المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالبيت والنوادي ودور العبادة.
2. **الاتجاه المعرفي:** ويرى أصحابه أن تعليم القيم لا يختلف عن تعليم المفاهيم العلمية، لذلك يجب مراعاة مستويات النمو المعرفي للطلاب، وتعليمهم القيم على نحو يناسب هذه المستويات.
3. **الاتجاه التوضيحي:** ويرى مؤيده أن تعلّم القيم يجب أن يقوم على استثارة وعي المتعلمين بالقيم، بحيث يتولد لديهم وعيٌ ذاتيٌ بالقيم يساعدهم على اكتسابها.

ومن طرائق تدريس القيم وتطويرها المحاكاة العقلية، وخطوات هذه الطريقة هي:

- تحديد القيمة المستهدفة بدقة.
- اختبار معرفة الطلبة للقيمة المراد غرسها لتقدير أهميتها ومدى الحاجة إليها.
- تعريف القيمة بتعريف أو أكثر، واستخلاص السمات المنتمية أو المميزة للقيمة من هذه التعريفات.
- الحرص على أن يكون معلم القيمة نموذجاً حياً تتمثل فيه القيمة.
- بيان أهمية تعليم القيمة للمتعلمين بغرض توليد الدافعية لديهم لتعلمها.
- استخدام نصوصٍ من الأديان السماوية أو من سيرة السلف الصالح، تدور حول القيمة.
- عرض أنشطة تمثل مواقف منتمية وغير منتمية للقيمة، وإتاحة الفرصة للطلبة لمناقشتها.
- إتاحة فرص التدريب والممارسة الكافية لاكتساب القيمة.

مصادر تعلم القيم

1. **الأديان السماوية:** للأديان السماوية أثرها الفعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها في نفوس النشء، لذا يُنصح الآباء والمربون بالاحتكام إلى الأديان السماوية في تقييم المواقف والممارسات.

قال الله تعلى في كتابه العزيز: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡ ﴾ [الحجرات: 13] وورد عن الرسول - ﷺ - قوله: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، وورد عن السيد المسيح - عليه السلام - قوله: "لا تدينوا لئلا تدانوا، ما بالك تنظر القذى الذي في عين أخيك، ولا تنظر إلى الخشبة التي في عينك".

2. **الوعظ والإرشاد:** وهي طريقة تقليدية استخدمت منذ أقدم الأزمنة، ولا تزال تستخدم، وتعد أقل المصادر فائدة في تعلم القيم أو تغييرها.

3. **القدوة:** يتعلم الناس عن طريق الملاحظة والمحاكاة والتقليد. وترتبط القدوة بالخبرة المباشرة من خلال الاقتداء بالأب، أو الأم، أو العم، أو المعلم، أو بالخبرة غير المباشرة عن طريق الأفلام، أو الكتب، أو التراجم، كالاقتداء بالأنبياء، أو رؤساء الدول، أو الممثلين. وعلى المدرسة تزويد المتعلمين بالعديد من النماذج الحيّة التي تمثل أنماطاً قيمية جيدة.

يتبنى الإنسان القيم والفضائل وأنماط السلوكات التي يعتنقها الأشخاص الذين يحبهم، ويميل إلى تصديق الأفكار الصادرة عن الأشخاص الذين يحبهم.

4. **العرف والقانون والثواب والعقاب:** يسعى الناس إلى الالتزام بالعرف والقانون تجنباً للعقاب، ومع مرور الزمن تصبح سلوكياتهم هذه جزءاً لا يتجزأ من قيمهم. ففي الطفولة المبكرة عندما يخشى الأطفال العقاب فإنهم يتصرفون بطريقة تصبح مع مرور الوقت جزءاً من منظومة القيم التي يتمسكون بها عندما يكبرون. الأمر ذاته يحدث عندما يعيش الإنسان في بلد يعاقب على رمي علبة السجائر الفارغة في الشارع، فإنه مع مرور الوقت يصبح هذا السلوك جزءاً من منظومته القيمية. وبما أن القيم في حقيقتها معانٍ مجردة ومثالية، فإن من الصعب تعليمها للطلاب بطريقة عقلانية في مراحل في مراحِل الطفولة المبكرة.

5. **المعايشة والخبرات الشخصية:** يشترك كل من البيت والمدرسة في تهيئة الخبرات المناسبة لتعليم الأطفال القيم المناسبة من خلال الأنشطة التي تنظم لهم بصورة مستمرة من أجل مساعدتهم على اكتسابها. وعادة ما تتشكل قيم الطلاب وتتعدّل في المدرسة من خلال العوامل الخفية والتي يطلق عليها المنهج الخفي Hidden Curriculum، والذي هو أكثر تأثيراً من المنهاج الرسمي Formal Curriculum.
6. **الاختيار العقلاني:** يتم الاختيار العقلاني بعد أن تنمو قدرة الفرد على النظر في آثار البدائل المتاحة، وبعد أن يكتسب القدرة على التفكير التجريدي. في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالاختيار المنطقي للقيم بربط النواتج بأسبابها، مع الاعتزاز بالقيمة وممارستها.

فالإنسان عقلاني ومنطقي في تفاعله وتعامله مع الأحداث والأشياء والمعلومات، وكذلك في مواقفه إزاءها. لذا يمكن حفز الإنسان في للاستماع إلى مضمون رسالة معينة والتفاعل مع هذا المضمون وتعلمه، ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والاقتناع.

تعليم القيم للأطفال(1)،(2)،(3)

هناك طرق لتعليم القيم للأطفال يُنصح بها الآباء والمربون. وهذه الطرق هي:

1. قرر نوعية القيم التي تسعى إليها، وضع قائمة بهذه القيم التي تود أن يكتسبها أطفالك.
2. ضع شروطاً وقواعد حول هذه القيم، فإذا كنت تُعلي من قيمة اجتماع الأسرة حول المائدة، فلا تدع الهاتف أو التلفزيون يشغلك عن ذلك.
3. كن حازماً في التمسك بالقيم. أحياناً وفي محاولة لجعل الحياة أسهل، قد تضع بعض الأمور جانباً وتتغاضى عنها. وعلى المدى البعيد يصبح ضبط الأمور أكثر صعوبة.
4. طبق القيم التي تؤمن بها على أرض الواقع. أي عزز كلماتك بالأفعال، وتحدث لأولادك عن أفعالك وحدّثهم عن شعورك بالرضا نتيجة التزامك بقيم معينة. مثال ذلك أن تخبر أولادك بأنك شعرت بالسعادة الغامرة عندما قدمت للفقراء مجموعة من الألبسة الشتوية على سبيل المثال.
5. اقتنص الفرص لتعليم القيم لأطفالك، فإذا اعتذر لك زميل في العمل لأنه كذب عليك في وقت مضى، فأخبر أطفالك بهذه الحادثة في الحال.

---

(1) Huxley, Ron. For Steps to Teaching Children Vales.
(2) Golden, Anna Mae. Translating Values Into Action.

(3) أحمد جمال أبو العزائم، دور الأسرة في تعليم القيم.

6. علم أطفالك أن تكون لهم أولويات في الحياة، وعلمهم أن يوازنوا بين تحقيق رغباتهم الشخصية، وبين استقرار الأسرة ورفاهيتها.
7. إذا لم يتمسك أطفالك بالقيم التي تنادي بها فلربما تكون الرسالة التي تحاول إيصالها غير واضحة، أو أن أفعالك تناقض أقوالك، أو ربما تعرض قيمك بطريقة تسلطية تجعلهم ينفرون من أسلوبك في عرضها.
8. ناقش مع أطفالك كيف تصارع من أجل القيم التي تؤمن بها. أنت تؤمن على سبيل المثال ببقاء البيئة نظيفة، بينما مديرك في العمل يطلب منك في محاولة لرفع دخل الشركة أن تقدم على أعمال من شأنها الإضرار بالبيئة، وعندما تتمسك بالقيم تحت كل الظروف فإن طفلك يحترمك ويقدرك.
9. حدد ما هو قابل للتفاوض والنقاش وما هو غير قابل للتفاوض والنقاش، ومن الأمثلة على القيم غير القابلة للتفاوض للذهاب إلى أماكن العبادة، أو تناول المخدرات، أو المبيت خارج البيت، ومن الأمور القابلة للتفاوض التعبير عن الغضب، والهوايات، والرفاق. ومن المهم هنا أن يجد الوالدان أرضية مشتركة مع الأبناء وأن يفتحا قنوات اتصال فيما بينهم، من أجل تعليم الأبناء القيم.
10. شارك في أحداث المجتمع وخدمته والتي تدعم المعتقدات مثل زيارة المساجين، أو الاشتراك في رالي لخدمة المعاقين جسدّياً.
11. امنح الثقة النسبية للأبناء لاتخاذ قرارات مهمّة في حياتهم.

تعليم القيم من خلال قصص الأبطال

البطل شخص عكست أفعاله وتضحياته المعايير الأخلاقية لثقافة بلده وعصره، وتتصف أفعال هذا البطل بإنكار الذات والتضحية في سبيل الآخرين، ويحظى أيضاً بتقدير المجتمع له. وقد تشيع هذه الأفعال وتتخطى بلد البدل، لتصبح عالمية غير محدودة بمكان أو زمان.

قدم التربويون توصية باعتماد قصص الأبطال مصادر رئيسة في تعلّم القيم لتشجيع الطلبة على التشبه بسماتهم مثل: الاستقامة، والأمانة، والشرف، والعدل، والإيثار، وأشياء أخرى.

ويستخدم المعلم دور البطل في تعليم القيم للأسباب التالية:

1. يجذب السرد القصصي الدرامي للأحداث انتباه الطلاب، ويثير اهتمامهم.
2. يختبر الطلاب روح البطولة، ويتمثلونها، من خلال سرد الأحداث التي تثير الوجدان والعقل.

ومن الأمور التي تُراعى عند عرض قصة البطل:

1. تجنب إخفاء الجوانب السلبية لشخصيته، فالجانب الإنساني بكل صورة يجب أن يظهر لأغراض توضيح القيمة وفهمها.
2. محاكاة سلوك البطل في إطار ثقافة عصره، ومكان وجوده.
3. تعريف الطالب بالقيم الثابتة التي تهم العنصر البشري والتي لا يحددها مكان أو زمان كالعفّة، والشجاعة، والأمانة.
4. عرض أفعال بطولية من ثقافات متعددة، لتمكين الطالب من الانفتاح على الثقافات العالمية.

الاتجاهات Attitudes

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في التربية والتعليم، وفي دراسات الشخصية، وديناميات الجماعة، والعلاقات الإنسانية، وتشكل الاتجاهات بعداً أساسياً من أبعاد الشخصية، وتقع مسؤولية تكوينها وتعديلها في الدرجة الأولى على عاتق البيت والمدرسة.

والاتجاه استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معيّنة. ويتضمن حكماً عليها بالقبول، أو الرفض، أو الحياد، وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاصاً أو أفكاراً، وقد تكون الفرد نفسه كحب الذات، واحترامها، أو السخط عليها، وضعف الثقة بها[1]. ويعرف ج. ألبورت (1897-1967) الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنظم من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهيه أو دينامي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة"[2].

والاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار، والمشاعر، والإدراكات، والمعتقدات، حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد، وتحدد موقفه من ذلك الموضوع. وهو يشير إلى الطريقة والأسلوب الذي يعبر فيه الفرد عما يكنه، أو يشعر به اتجاه موضوع ما، وهو يمثل مدى استعداده أو ميله نحو الموضوع أو بعده عنه. واتجاهات الفرد نحو موضوع ما تشير إلى أنه يقدر قيمة هذا الشيء. ويمثل الباحثون الاجتماعيون الاتجاه على هيئة خط مستقيم، يمتد بين نقطتين، تمثل إحداهما أقصى القبول، وتمثل الأخرى أقصى الرفض. وتقسم المسافة الفاصلة بين النقطتين إلى نصفين يلتقيان عند نقطة الصفر، التي تمثل الحياد التام. وكلما ابتعدنا عن نقطة الحياد يميناً أو يساراً يزداد القبول أو الرفض.

والاتجاهات التي هي جوهر البعد الوجداني للشخصية الإنسانية، مكتسبة ومتعلمة وتتضمن دائماً علاقة بين فرد وبين موضوع من موضوعات البيئة المجاورة، وتغلب عليها الذاتية من حيث محتواها، ومضمونها المعرفي، واتجاهات الفرد لا تنسجم بالضرورة مع القيم السائدة في مجتمعه، وبالتالي لا تشكل الاتجاهات بالضرورة جزءاً من ثقافة المجتمع. فالاتجاهات سواء أكانت سلبية أم إيجابية تختلف قوة وشدة باختلاف الفرد. وخبراته،

(1) Martorella, Peter. Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.

(2) أحمد بلقيس، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي.

وحاجاته بالنسبة لموضوع الاتجاه. وهي عرضة للتعديل والتغيير والتعزيز والانطفاء نتيجة تغيير، أو تديل العوامل المسببة لها والمؤثرة فيها[1].

ويشير الاتجاه إلى الطريقة أو الأسلوب الذي يعبر فيه الفرد عمّا يكنّه أو يشعر به اتجاه موضوع ما. ويقدر القيمة التي يحملها الفرد للموضوع، تكون اتجاهاته نحوه، ويلعب التعزيز دوراً فاعلاً في تكوين الاتجاهات الإيجابية.

فإذا أدى إقدام الفرد على أمر ما (المثير) إلى نتائج إيجابية (التعزيز)، فإن الفرد يكتسب ميلاً لتكرار الإقدام (الاتجاه الإيجابي)، أما إذا أدى الإقدام إلى نتائج سلبية غير مرغوب فيها، فإن الفرد يميل إلى تجنب المثير والابتعاد عنه، ويحجم عن تكرار السلوك بهذا الاتجاه (الاتجاه السلبي)، والاتجاهات قد تكون سليمة وقد تكون خاطئة بسبب ذاتيتها، وعدم موضوعيتها في كثير من الأحيان.

ويجري تعلم الاتجاهات بطرق غير نظامية يكون مصاحباً لمواقف وخبرات معينة. واتجاهات الفرد الإيجابية التي تتصل بموضوعات الدين والأخلاق والمجتمع إذا تعمقت وترسخت لديه، وإذا كانت تنسجم مع العقائد السائدة في مجتمعه فإنها قد تتطور إلى قيم راسخة تعينه على التكيف والتوافق. وغالباً ما يستمد الفرد اتجاهاته المستقبلية من منظومة القيم التي لديه. فإن أعلى الفرد من قيمة الدين، على سبيل المثال، فإن اتجاهاته تكون إيجابية حيال من يتمسك بأهداب الدين.

ويمر تكوين الاتجاهات بمراحل مختلفة، ويتألف الاتجاه في كل مرحلة من مراحل تكوينه من مستويين هما:

1. **مستوى التأثر والشعور،** وفيه يحس الفرد بموضوع الاتجاه، وينتبه إليه، ويميل نحو أو بعيداً عنه.
2. **مستوى الفعل والحركة،** فيه يترجم الفرد الشعور بالشيء إلى التحرك نحوه أو بعيداً عنه. وتتوقف شدة الاتجاه وقوته على قوة المعلومات والقناعات والمشاعر المرتبطة به عند صاحبه[2].

وتقوم أساليب قياس الاتجاهات في المدرسة على الاستدلال عليها من خلال ملاحظة السلوك الظاهر للطالب، وتسجيله وتحليله، أو من خلال ما يصدر عنه من أقوال وآراء يعبر

(1) Rokeach, M. Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change.

(2) أحمد بلقيس، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي.

فيها عن اتجاهاته نحـو الأشـياء. ولعـل أكثـر الأدوات لقيـاس الاتجاهـات محـدودة في إطـار المجالات الأربعة التالية:

1. الاتجاهات نحو الذات.
2. الاتجاهات نحو المدرسة.
3. الاتجاهات نحو الآخرين.
4. الاتجاهات نحو الاهتمامات العامة: كالعمل، والفن، والسياسة، وعمل المرأة، وغيرها.

ومن الأساليب التي يلجأ إليها المعلم في قياس اتجاهات الطلاب: الاستبانات، والمقابلات، ومقياس الرتب، والقياس السوسيومتري للعلاقات الاجتماعية، والسجلات المدرسية، واختبارات الشخصية.

وللاتجاه مكونات ثلاثة، هي:

1. **المكون المعرفي**: ويشمل معارف ومعلومات الفرد نحو شيء معين، ويتمثل في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية، ومعتقدات، وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، وتشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.
2. **المكون الوجداني**: ويشمل النواحي العاطفية المرتبطة بشيء معين. ويتجلى المكون العاطفي (الانفعالي) من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع، ومن إقباله عليه، ونفوره منه وحبه أو كرهه له.
3. **المكون الأدائي**: ويشمل جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه. ومن خلال السلوك يستدل على طبيعة اتجاهات الفرد، وقد لا يكون السلوك مؤشراً صادقاً على الاتجاه، وذلك بسبب النفاق أو المجاملة، يتجه النفاق من الأفراد إلى المسؤولين عنهم، وتسود المجاملة بين الأقران.

الاتجاهات هي نتاج مركب من المعلومات والمشاعر التي تؤكد لدى الفرد نزعةً سلوكيةً لموضوع معين بطريقة معينة وبقدر معين.

يلعب الوالدان دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهما على مصادر الإثابة والعقاب، والترغيب والترهيب، وعلى مصادر المعلومات. وتلعب المدرسة دوراً بارزاً في تكوين الاتجاهات من خلال ما توفره من ألوان النشاط وفرص التفاعل ومن خلال المناهج الخفية والرسمية. ويعتبر الرفاق فئة مرجعية أساسية يرجع إليها الفرد في الكثير من مواقفه واتجاهاته، وتعتبر في مرحلة ما جماعته الأولية. كما تسود المجتمع

عادات وتقاليد وقوانين وأعراف تؤثر في تكوين الاتجاهات، وتلعب المؤسسات الأخرى، كدور العبادة والنوادي، ووسائل الإعلام المختلفة دوراً هاماً في تشكيل الاتجاهات.

أساليب تعليم الاتجاهات ([1]،[2])

تمر الاتجاهات خلال تكوينها بخمس مراحل متعاقبة تشكل نسقاً هرمياً، وتتضمن كل مرحلة من المراحل الخمس مستويين هما: مستوى الاستعداد الخامل Passive، ومستوى الفعل أو الحركة Active.

المراحل الخمس هي:

1. **التأمل والاختبار:** وتتكون من مستويين هما:
   أ. التعبير اللفظي عن الميل والرغبة، والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.
   ب. الاختبار العملي، وخوض التجربة.
2. **الاختبار والتفضيل،** وتتكون من مستويين هما:
   أ. التعبير اللفظي عن الاختبار والتفضيل.
   ب. أداء سلوك يظهر تفضيلاً لشيء على آخر.
3. **التأييد والمشاركة،** وتتكون من مستويين هما:
   أ. الموافقة والتأييد، والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.
   ب. المشاركة العلمية التي تدل على الموافقة والتأييد.
4. **الاهتداء والدعوة العلمية،** وتتكون من مستويين هما:
   أ. تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظاً.
   ب. ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.
5. **التضحية،** وتتكون من مستويين هما:
   أ. إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً.
   ب. التضحية الفعلية بشيء معيّن في سبيل شيء آخر.

(1) أحمد بلقيس، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي.
(2) Rokeach, M. Beliefs, Attitudes, and Values. A Theory of Organization and Change.

ويشير مستوى (أ) في كل مرحلة إلى مجرد إحساس الفرد بموضوع ما، وانتباهه له، وميله نحوه، أو بعيداً عنه، والتعبير عن ذلك لفظاً. ويشير مستوى (ب) في كل مرحلة إلى ترجمة الشعور بالشيء بالتحرك نحوه أو بعيداً عنه، والتعبير عن ذلك الشعور بصورة عملية، وتكوين الاتجاهات، وتعلمها إلى المستوى المطلوب الذي يرقى إلى الاستعداد للتضحية، ويحتاج إلى وقت طويل قد يمتد ليغطي مرحلة تعليمية كاملة، وربما أكثر من ذلك.

وينبغي على المعلم أن يعي هذه المراحل والمستويات ويراعيها في تخطيط وتنظيم تعليمه للاتجاهات، وهذا يتطلب منه توفير المعلومات الصحيحة حول الاتجاهات، وكذلك مراعاة اتجاهاته الشخصية نحو الموضوعات المرغوب فيها اجتماعياً كما تظهر في أقواله وتصرفاته حتى يكون قدوة صالحة لطلابه[1].

ومن الأفعال التي يمكن للمعلّم أن يقوم بها حيال إكساب التلاميذ اتجاهات محببة، ما يلي[2]:

1. **تعزيز السلوك:** إذا ما عزز المعلم سلوك الطالب، فإنه يزيد بالتالي احتمال استبقائه وتكراره. والاتجاه الذي لا يُعزز يميل إلى الانطفاء.
2. **الفهم والإقناع:** يمكن حفز الإنسان للاستماع إلى مضمون رسالة معينة وتعلمه ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والإقناع. ويستطيع المعلم مساعدة الطالب على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه عن طريق تزويده بمعلومات جديدة حوله.
3. **القدوة الحسنة:** يميل الطالب إلى أنماط السلوك التي يقوم بها الأشخاص الذين يحبهم، حيث يتخذ منهم قدوة. وعليه يجب على المعلم أن يكون قدوة حسنة ومثالاً للنماذج السلوكية المرغوب فيها حتى يقتدي به الطلبة ويتبنوا أفكاره، ويقلدوا سلوكياته.

مناحي تعليم الاتجاهات[3]

1. **المنحى السلوكي Behaviorist:** يشتمل هذا المنحى طريقتين أساسيتين هما:

أ. **طريقة الإشراط الكلاسيكي (الارتباطي) Classical Conditioning:** يرى بابلوف، أن الفرد يميل إلى تعميم المثير، وربط المثير الطبيعي بمثيرات أخرى قريبة

---

(1) جودت أحمد سعادة ورفاقه، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية.

(2) إبراهيم ياسين الخطيب ورفيقه، مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية.

(3) أحمد بلقيس، الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي.

منه أو شبيه بـه، وبالتـالي يـستجيب بالأسـلوب نفـسه للمـثيرات الـشبيهة بـالمثير الطبيعي الأول، أو المرتبطة به، والقريبة منه.

والنقد والتجريح الذي يوجهه المعلم إلى استجابة أحـد الطـلاب في موقـف معـين (مثير) يؤدي إلى انزعاج الطالب ونفوره من المعلـم (الاسـتجابة الطبيعيـة). ومـن خلال عملية تعميم المثير فإن الطالب قد يربط بين المعلم، وصوته، واسمه، والمادة التي يدرسها، والمدرسة التي يعمل بها، ويتولد لديه اتجاه سلبي نحو المعلم، والمـادة، والدراسة.ويتطلب تعديل هذا الاتجاه استبدال المـثير الأصـلي (النقـد والتجـريح) بمثيرات جديدة كالاحترام والتقدير.

ب. **طريقة الإشـراط الإجرائـي Operant Conditioning**: يـرى ب. ف. سـكنر أن سلوكات الفرد، أو استجابته التي تُعزز، يزيد احتمال تكرارها واستبقائها من تلك التي لا تُعزز، وأنماط السلوك والاتجاهات التي لا تُعزز تميل إلى الانطفاء التدريجي. ويزداد اكتساب الفرد للاتجاهات الإيجابية المنشودة بازدياد تكرار تعزيزها.

فإذا ذهب طالب إلى معلمه ليشكوا له أمراً ما يـضايقه، فاسـتقبله المعلـم بترحـاب شديد، وأجلسه واستمع إليه باهتمـام، وسـاعده علـى حـل المـشكلة الـتي حـضر لعرضها، فإن هذا الطالب سيلجأ إلى المعلم ذاته كلما واجهته مشكلة في المستقبل.

استند الـسلوكيون في منحـاهم لتكـوين الاتجاهـات وتعديلـها إلى الافـتراض بـأن الاتجاهات وأنماط السلوك المرتبطة بهـا، ليـست سـوى ارتباطـات تتطـور وتقـوى بالتعزيز، وتضعف وتتلاشى بانعدام التعزيز.

2. **المنحى العقلـي (المعـرفي) Cognitive Approach**: يـرى بياجيـه وبرونـر أن الإنـسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث، وفي مواقفه إزاءها. وأن الفـرد يمكـن حفزه إلى رسالة معينة من خلال الفهم والإقناع. والاتجاه يتكون من المعاني الـتي تـنتظم عند الفرد من خلال التفكير والتعلّم. ولذلك يجب مساعدة الطالب على إعـادة تنظـيم معلوماته حول موضوع الاتجاه في ضوء المعلومات المستجدّة.

وإذا ما أقام المعلم علاقات طيبة مع الطالب أصـبح المعلـم في موقـف يـستطيع مناقـشة طالبه بالاتجاهات المرغوب فيها، والاتجاهات المرغوب عنها في المجتمع.

3. **المنحى الاجتماعي Social Approach**: يتبنى الفرد الاتجاهات من الأشـخاص الـذين يحبهم، ويعجب بهم، ولديه اتجاهات إيجابية نحوهم، ويلعب الأسـلوب الاقتـدائي دوراً

فاعلاً في هذا المنحى، ويتم من خلال الملاحظة، ودون أن يتوقع الفرد من المقتدى به إثابة مباشرة أو تعزيزاً مباشراً. وتعتبر الأسرة والمدرسة من أهم عوامل المنحى الاجتماعي وأدواته في تكوين الاتجاهات وتعديلها.

واستناداً إلى المنحى الاجتماعي لتكوين الاتجاهات فإن المعلم يستطيع إكساب المتعلمين اتجاهات معينة من خلال تزويدهم بنماذج من الشخصيات الناجحة في مجالات الحياة المختلفة، ومن خلال القدوة الحسنة التي يمثلها الآباء، والمديرون، والمعلمون، ومن خلال مساعدة التلاميذ على تغيير جماعاتهم المرجعية التي اكتسبوا منها بعض الاتجاهات غير المرغوب فيها اجتماعياً.

الباب الحادي عشر

بناء الاختبارات

- تعريف المصطلحات الأساسية
- مراحل عملية التقويم
- سمات الاختبار الجيد
- الاختبارات المقالية
- الاختبارات الموضوعية
- تصحيح الاختبارات
- إجراء الاختبار
- أخلاقيات عملية التقويم

الباب الحادي عشر

بناء الاختبارات(*)

Test Construction

الهدف الأسمى للعملية التربوية مساعدة الطلبة على التعلم، حيث يوجه المعلمون جهودهم لتحقيق هذا الهدف. ولكي يتمكن المعلمون من تطوير خبراتهم التدريسية، عليهم معرفة تحصيل طلابهم من خلال عملية التقويم.

ولعل أهم سمات التقويم بمفهومه الحديث أنه عملية مستمرة، فهو يحدث قبل التدريس وأثناءه، وبعد أن يتم. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي التقويم وظائف مختلفة.

وباعتبار أن أهداف تدريس المادة هي المعايير التي نحتكم إليها فإننا في عملية التقويم نستهدف التعرف إلى مستوى الإتقان الذي حققه الطالب للنواتج المستهدفة في المادة الدارسية.

ويعد قياس وتقويم الطلاب وتحصيلهم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية بعامة، والعملية التدريسية بخاصة، وللحصول على معلومات مناسبة تتعلق بقدرات الطلاب وتحصيلهم، فإن المعلمين يجب أن يكونوا قادرين على تصميم اختبارات جديدة، وقادرين على إدارة هذه الاختبارات، وتصحيحها وتفسير نتائجها.

ولما كانت عملية التدريس من صلب العملية التعليمية، فإن المعلم معنّى بأن يعرف فيما إذا كانت تدريسه قد حقق الأهداف التربوية المنشودة أم لا. ولما كان الهدف الأساس للعملية التربوية هو إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلاب، فإن الدور الرئيس الذي يجب أن يقوم به التقويم هو تحديد ماهية التغيرات الحادثة في سلوك الطلاب.

(*) هذا الباب هو تلخيص لكيفية بناء الاختبارات التي وردت في كتابي الموسوم "الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس".

وهناك مسلمة نصها أن ما لا يخضع للتقويم بصورة ما يكون بمنأى عن التحسين والتجدد المستمرين. ووجود عامل التقويم في المؤسسة التعليمية مثل وجود المراجع المالي في المؤسسات التجارية، الذي يدقق نتائجها وكفاءتها في ضوء أهدافها.

إن جودة أي اختبار تعتمد على جودة هذه الأسئلة التي يتكون منها. ولا يمكن أن تتوفر هذه الجودة إلا إذا توفرت لدى معدّي هذه الاختبارات الخبرة والمهارة في إعداد الاختبارات وإجراءاتها وتصحيحها، وسبل عرضها وتفسيرها. وتعكس نتائج الاختبار مدى نجاح المعلّم، أو مدى نجاح عملية التعلم، وليس نجاح الطلاب فقط. فالمعلم الجيد لا يتهرب من تحمل المسؤولية عن فشل طلابه في الاختبار فهو حليف استراتيجي للطالب في التعلم والاختبار.

تعريف المصطلحات الأساسية

الاختبار Test

مجموعة من الأسئلة تعطى للطلبة ليجيبوا عنها، والاختبار وسيلة قياس وليس وسيلة تقويم، على الرغم من أن نتائجه تستخدم لغايات التقويم، وهو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية، ويغطي الاختبار في أحسن حالاته عيّنة السلوك التحصيلي المطلوب.

القياس Measurement

القياس لغة هو التقدير، وهو الرقم أو الرمز الذي يتحصل عليه الطالب نتيجة إجابته عن الأسئلة، والقياس اصطلاحاً هو عملية يتم بواسطتها تحديد كمية ما يوجد في الشيء من الخاصيّة المقيسة، بدلالة وحدة مقياس مناسبة.

التقييم Assessment

التقييم هو التثمين للكمية أو النوعية للسّمة، يعبر عن قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ما، وهو إعطاء قيمة للشيء أو الحكم على مدى جودة الشيء، ويجيب القياس عن السؤال: كم أو ما مقدار؟ ويجيب التقييم عن السؤال: ما هي درجة جودة شيء ما؟

التقويم Evaluation

هو بيان قيمة الشيء، وتصحيح ما اعوجّ، ويتضمن التقويم في ثناياه الحكم على الشيء، ويتجاوز هذا الحكم إلى التحسين والتطوير، والتقويم في المجال التربوي هو تقرير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل، وبين الأهداف التربوية المنشودة.

الأهداف التربوية Educational Objectives

الأهداف التربوية هي مجموعة من العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك الطالب بعد اكتسابه الخبرة التعليمية داخل وخارج جداران المؤسسة التربوية، تعنى الأهداف التعليمية بتحديد أغراض العملية التدريسية المتمثلة في اكتساب الفرد لمجموعة أنماط سلوكية معينة من خلال مواقف تعليمية تُجرى فيها نشاطات محددة، يخططها المعلم، ويوفر المناخ اللازم لتنفيذها. وقد قام بلوم ورفاقه بتصنيف الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي. وتتضمن القدرات والمهارات المعرفية خمسة مستويات هي: الفهم والاستيعاب Comprehension، والتطبيق Application، والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis، والتقويم Evaluation.

ويتضمن المجال الوجداني خمسة مستويات هي: الاستقبال Reception، والاستجابة Response، والتقييم أو التقدير Valuation، والتنظيم Organization، والاتصاف بقيمة Characterization by Value. أما المجال الحركي فقد صنفه سمبسون في سبعة مستويات، هي: الإدراك Perception، والتهيؤ Set، والاستجابة الموجهة Guided Response. والآلية أو التعويد Mechanism، والاستجابة العلنية المعقدة Complex Overt Response والتكيف Adaption، والأصالة Origination.

اختبارات التحصيل Achievement Tests

الاختبار التحصيلي هو أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم من المعلومات والمهارات والاتجاهات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية. وتأتي اختبارات التحصيل على أشكال هي:

1. الاختبارات الشفوية.
2. الاختبارات الكتابية، ويمكن تصنيفها إلى نوعين هما:
   أ. اختبارات مقالية.
   ب. اختبارات موضوعية.
3. الاختبارات العلمية التطبيقية.

جداول المواصفات Table of Specifications

من غير الممكن أن يغطي الاختبار عناصر المادة الدراسية كافة، وحتى تأتي نتائج الاختبار صادقة، يجب أن تمثل فقراته المحتوى الدراسي. وحتى يتحقق هذا التمثيل لابد من اللجوء إلى جدول المواصفات الذي هو عبارة عن مخطط للاختبار يحدد بالتفصيل موضوعات المحتوى والوزن النسبي لكل سؤال. ويربط جداول المواصفات بين الأهداف المراد تحقيقها والمادة الدراسية التي تم تدريسها للطلاب. وبذلك تكون أمام المعلم لوحة متكاملة تظهر المادة التي قام بتدريسها، والأهداف التي سعى إلى تحقيقها من خلال عملية التدريس، وبالتالي الأهمية النسبية لكل خلية من خلايا الجدول ودرجة تمثيلها في عيّنة الأسئلة.

وهدف جدول المواصفات هو أن يضمن المعلم أن جميع النواتج أو الأهداف التعليمية المنشودة قد تم قياسها. ويعد تحضير جدول المواصفات هو الخطوة الأولى في بناء الاختبارات والخطوة الثانية تتمثل في بناء فقراته، وبذلك يُفترض في أن يكون جدول المواصفات حول الخطة المرجعية أو الدليل الذي سيرشد واضع الاختبار عند بناء فقرات الاختبار.

تحليل الاختبار وتفسيره Test Analysis & Explanation

حتى يتمكن المعلم من تفسير النتائج التي حصل عليها الطلبة يقوم بتحليل الاختبار. ويقصد بتحليل الاختبار وتفسيره كيفية استخدام العمليات الإحصائية في جميع نتاجات الاختبار، وتنظيمها، وعرضها، وتحليلها، وتفسيرها. ومن المعالم الإحصائية التي يتعرف المعلم من خلالها إلى نوعية الطلاب على الجملة، والتي يمكن تنفيذها بسهولة ويسر: معاملا السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices، ومعامل التمييز Index of Discrimination، والتوزيع التكراري The Frequency Distribution، ومقاييس النزعة المركزية Measures of Central Tendency، ومقاييس التشتت Measures of Dispersion، وغيرها.

مراحل عملية التقويم

- تحديد الموضوعات الداخلة في الاختبار.
- ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية يمكن أن يقيسها الاختبار.
- اختبار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها الطلاب، ويتفاعلوا معها، حتى تحقق من خلالها أنواع السلوك المرغوب في تحقيقها.

- تحديد الأهمية النسبية لكل من الأهداف التربوية، وبيان علاقتها بالمحتوى، ومن ثم تمثيل هذه النسب في فقرات الاختبار بشكل متوازن، (جداول المواصفات).
- وصف طبيعة الأداء ونوعه أو كمية الأداء الذي يمكن أن يعد مقبولاً، أي تبيان مستوى الجودة الذي ينبغي أن يصل إليه أداء الطالب.
- صياغة فقرات الاختبار. تدخل عدة اعتبارات في اختيار عدد الفقرات المناسبة لأغراض الاختبار ونوعها، ولعل أبرزها الزمن المتيسر للاختبار، وعمر الطلاب، ومستواهم التعليمي، ومستوى قدراتهم، ونوع العمليات العقلية التي يهدف المعلم إلى اختبارها، ومقدار ما تتطلبه الفقرة من معالجات وحسابات إحصائية.
- مراجعة أسئلة الاختبار في ضوء معايير أو سمات الأسئلة الجيّدة.
- وضع التعليمات العامة للاختبار.
- تطبيق فقرات الاختبار وتصحيحها وتحليل نتائجها إحصائياً.

سمات الاختبار الجيد

1. **الصدق Validity**: صدق الاختبار هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو مشاركاً لها، فإذا كان هدف الاختبار قياس قدرة الطالب على التفكير، فيجب ألا يقيس قدرته على التذكر، وكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة ومرتبطة بمظاهر سلوكية كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصدق.
2. **الثبات Reliability**: يعرف الثبات بأنه الدرجة التي تكون نتائج أداء القياس ثابتة من مرة لأخرى من مرات استخدامها، تحت نفس الظروف، والثبات يعني أن الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريباً بالقياس إلى مجموعته عند تكرار الاختبار. وفي الثبات نتساءل عن الدقة أو درجة الضبط في القيمة، وهل نحصل على نفس القيمة عند تكرار القياس على الفرد نفسه.
3. **الموضوعية Objectivity**: يعد الاختبار موضوعياً إذا لم تتأثر عملية تصحيحه بذاتية المصحح، ويستدل على درجة الموضوعية من اتفاق المصحّحين على نتيجة معينة. فمادة الاختيار أو موضوع الاختيار هو الحكم أو الفيصل عند تقدير الدرجات.
4. **الشمولية Comprehensiveness**: تعني الشمولية أن يمثل الاختبار عيّنة للأصل الذي ينتمي إليه، بمعنى أن يمثل الاختبار جميع العناصر المكونة لموضوع الاختبار. وحتى تأتي نتائج الاختبار صادقة يجب أن تمثل فقراته المحتوى الدراسي.

5. **وضوح التعليمات Specific Instructions**: تكتب التعليمات في بداية الاختبار وتكون واضحة الصياغة. تحدد تعليمات الاختبار معالم الإجابة عنه، وتبعد الطالب عن الحيرة، وتساعده على الاستفادة من الوقت المتاح.
6. **مفتاح الإجابة Key to Responses**: يضمن المفتاح موضوعية التصحيح لأنه يوجد المرجعية، وخاصة عندما يوجد أكثر من مصحّح.
7. **الاعتدالية Moderateness**: تضمن الاعتدالية أن يكون مستوى صعوبة الاختبار أو سهولته معقولاً.

الاختبارات المقالية Essay Tests

سميت الاختبارات المقالية بهذا الاسم لأن الإجابة عنها تكون من نوع المقال، وتقيس هذه الاختبارات قدرة الطالب على استخدام المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات، وتنظيم الأفكار بطريقة منطقية، والتعبير عنها بلغة سليمة.

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات حين يطلب من الطالب:

- استرجاع معلومات سبق وأن تعلمها.
- تكوين رأي والدفاع عنه.
- شرح المعاني، والألفاظ، والمفاهيم.
- نقد العبارات، أو الأفكار، أو المفاهيم.

ومن أشكال الاختبارات المقالية غير التقليدية اختبار الكتاب المفتوح Open – Book Exam والاختبار البيتي Take – Home Exam.

ومن النقاط التي يجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة المقالية:

- أن تحدد نوع العمليات العقلية المراد من الطالب استخدامها في الإجابة قبل البدء بكتابة السؤال.
- أن تكون عبارات الأسئلة واضحة حتى يفهم الطلاب تماماً نوعية المعلومات المطلوبة مباشرة.
- أن يضع المعلم ضوابط كمّية على إجابة الطالب، بدلاً من ترك ذلك مطلقاً أو مفتوحاً.
- أن يغطي الاختبار موضوعات كثيرةً من المقرر الدراسي.
- أن يتناسب حجم الأسئلة مع الوقت المخصص للاختبار.

- أن يكون تقويم الجواب على أساس ما قُدّم من أدلة وشواهد لموقف معين، وليس على أساس الموقف المتبنى، وذلك عندما يتناول السؤال قضية جدلية.
- أن يكتب المعلم ملاحظاته على إجابات الطلبة قبل أن يعيد الأوراق إليهم.
- أن يقرأ المعلم إجابة السؤال الأول في جميع الأوراق، ثم ينتقل إلى السؤال الثاني فالثالث.... وهكذا.
- ينصح أن تكون الإجابة عن جميع الأسئلة وليس عن بعضها.
- يجب وضع قيمة أي سؤال بجانبه.
- يجب عدم إعطاء درجات على الإجابة الصحيحة التي ترد عَرَضاً وسط إجابة خاطئة.

جوانب الضعف والقوة

جوانب الضعف:

- احتمال تأثر العلامة بالتورية (التلفيق).
- تحتاج إلى فترة طويلة في التصحيح.
- تأثر العلامة بذاتية المصحح.
- محدودة القدرة على تغطية المحتوى الدراسي.

جوانب القوة

- زمن إعداد الأسئلة قصير نسبياً.
- تقلل فرص التخمين على تنظيم المعلومات في المادة الدراسية، وربطها.
- تهيئ للطالب فرصة الإبداع، وتُظهر فرديته في الإجابة.
- سهولة إعدادها لقياس المستويات العقلية العليا.
- يمكن أن تبين بطريقة غير مباشرة ميول الطلاب واتجاهاتهم وقيمهم.

الاختبارات الموضوعية Objective Tests

الاختبارات الموضوعية محاولة لتقييم أداء الطلاب على أساس موضوعي. وتسمية الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم ترجع إلى موضوعية تصحيح إجاباتها. ويتم إعداد الأسئلة الموضوعية وتطبيقها وتصحيحها واستخراج نتائجها وتفسيرها، وفق ضوابط

وقواعد محددة. فإذا لم تكن كذلك فيفضل عدم استخدامها، وتكون الأسئلة المقالية هي البديل المفضل عليها.

ومن الأهداف المهمة للتدريس تنمية القدرة عند الطالب على استخدام المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات، وفي المواقف الجديدة، وتنظيم الأفكار بطرق منطقية، وتوفير عناصر التكامل والترابط بين الأفكار، والتعبير عن الأفكار بلغة سليمة، وإتاحة الفرصة للأصالة والإبداع والمواهب الخاصة في التعبير عن نفسها. وفي تقويم هذه القدرات فإن الأسئلة الموضوعية محددة الفاعلية قياساً إلى الأسئلة المقالية.

جوانب الضعف والقوة

جوانب الضعف

- تمكن الطالب من الوصول إلى الإجابة بالتخمين والغش.
- تحتاج إلى خبرة ومهارة في صياغتها.
- تستهلك وقتاً طويلاً نسبياً عند إعدادها.
- تشجيع الطلبة على تفتيت المادة والتقليل من أهمية ترابطها.
- لا تعطي الفرصة للطالب كي يعبر عن معرفته بمفرداته الخاصة.

جوانب القوة

- سهولة التصحيح.
- عدم تأثر العلامة بذاتية المصحح.
- توفر تغطية عالية للمادة الدراسية.
- تقلل أثر التورية (التفليق) في الإجابة.
- تكشف عن سرعة التفكير عند الطالب.
- تتسم بالثبات إذا بنيت على أسس علمية سليمة.

تأتي الاختبارات الموضوعية على عدة أنواع هي:

1. **اختبارات الصواب والخطأ True – False Tests**

- نقاط يجب مراعاتها عند صياغة اختبارات الصواب والخطأ:
- عدم ترتيب الأسئلة على نمط معين يسهل على الطالب اكتشافه مثل: خطأ خطأ، صواب صواب، خطأ صواب، خطأ صواب، وهكذا.

- أن تكون صيغة العبارات دائماً بالإثبات، ويجب تجنب صيغة النفي أو نفي النفي.
- ينبغي أن تشمل كل عبارة من العبارات فكرة واحدة فقط.
- يجب أن يكون عدد العبارات الصحيحة مساوياً تقريباً لعدد العبارات الخاطئة.
- يجب أن تدور العبارة حول فكرة مسلم بصحتها، أو مجمع على خطئها.
- إذا كانت هناك عبارات تعكس اتجاهات أو اعتقادات معينة، فيجب أن تنتسب هذه جميعها إلى أصحابها.
- يجب الابتعاد عن الأسئلة التي تتضمن أفكاراً لها ما يؤيدها أو ما يعارضها.

2. اختبارات التكميل Completion Tests

نقاط يجب مراعاتها عند صياغة التكميل.

- يجب صياغة السؤال بصورة محددة بحيث لا يحتمل سوى إجابة صحيحة واحدة.
- يجب أن يكون الفراغ المتروك في الجملة مكان كلمة أساسية وليس مكان كلمة هامشية أو حرف أو فعل.
- يجب أن توضع الفراغات عند نهاية العبارة أو بالقرب من نهايتها.
- يجب عدم وضع عدد من الفراغات يتناسب مع عدد الكلمات التي تتألف منها الإجابة.
- يجب الإكثار من الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير.

3. اختبارات اختيار الجواب المناسب Multiple – Choice Tests

يتطلب هذا النوع أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات محتملة لسؤال واحد، ويفترض أن تكون واحدة منها فقط هي الإجابة السليمة أو الأفضل، بينما تكون الإجابات الأخرى مموّهات أو مشتتات أو أجوبة خاطئة أو بدائل.

ومن النقاط التي يجب مراعاتها عند صياغة هذا النوع من الأسئلة:

- يجب ألا يقل عدد الإجابات المحتملة عن أربع، ويفضل أن تكون خمساً وذلك لتقليل احتمال لجوء الطلاب إلى التخمين.
- أن تتصف البدائل بالفاعلية، أي أن تكون جميعها بدائل مناسبة.
- يجب أن يختلف ترتيب الإجابات الصحيحة بالنسبة للبدائل المعطاة من بند لآخر.
- الا يتضمن احد الأسئلة إجابة عن سؤال سابق له أو تالٍ له.

- يستحسن ألا تستخدم عبارات النفي أو نفي النفي.
- يجب جعل أكبر قدر ممكن من الكتابة تقع في أرومة السؤال أو دعامته بدلاً من إعادتها في كل بديل من البدائل.
- لا يجوز ترقيم البنود بالأرقام ذاتها المستخدمة في البدائل.

4. اختبارات المقابلة Matching Tests

إرشادات تساعد في صياغة اختبارات المقابلة:

- يجب أن تكون العبارات التي تحتويها قائمة الاستجابات أكثر من العبارات التي تحتويها قائمة المقدمات.
- يجب أن تكون جميع المقدمات أو الاستجابات متجانسة.
- إذا كانت العبارات في قائمة أطول منها في القائمة الأخرى، فمن المستحسن أن تكون العبارات الأطول في قائمة المقدمات، والعبارات الأقصر في قائمة الاستجابات.
- جميع الاستجابات في اختبار المقابلة يجب أن تبدو كما لو كانت إجابات محتملة لكل واحدة من المقّدمات.
- يجب أن يكون سؤال المطابقة الواحد على صفحة واحدة، وليس أكثر.

تصحيح الاختبارات Scoring of Tests

الخطوة الأولى التي تلي تطبيق الاختبار هي تصحيح إجابات الطلاب، وتعتمد طريقة التصحيح على نوع الأسئلة (مقالية أو موضوعية) وعلى أسلوب عرض الإجابة كونها على ورقة إجابة منفصلة أو على ورقة الأسئلة نفسها، وقد يكون التصحيح يدوياً أو آلياً.

وغالباً ما تصحح الاختبارات بإحدى طريقتين:

أ. **التصحيح محكي المرجع** Criterion – Referenced Tests: وذلك حينما يقارن المعلم ما كتبه الطالب بما هو وارد في نموذج الإجابة، ويقاس أداء الطالب بمقارنته بمحكّات قياسيّة للأداء.

ب. **التصحيح المعياري المرجع** Norm – Referenced Tests: وذلك حينما يقارن المعلم ما كتبه الطالب بما هو وارد في إجابات الطلاب الأخرى. ويقارن أداء الطالب بأداء فئة معيارية محددة، ويتحدد فيه ترتيب الطالب في مجموعته تبعاً لأدائه بالنسبة لأداء بقية أفراد

المجموعة التي ينتمي إليها. وقد تكون المجموعة المعيارية من طلاب صف أو من هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري محلياً أو عالمياً.

طبيعة المادة الدراسية وأهدافها وكذلك حجم الصف هي التي يتقرر على أساسها أن يكون التقويم محكيّ المرجع، أو معياريّ المرجع.

وسواء أكان التقويم محكيّ المرجع أم معياري المرجع، فإن المعلم يلجأ إلى أحد الأساليب التالية في تصحيح أوراق الإجابة:

1. **تصحيح يدوي بدون مفتاح مثقب:** حيث تمسح بصرياً كل ورقة إجابة رأسياً أو افقياً، وذلك حسب ترتيب المعلم لأرقام الفقرات على ورقة الإجابة المنفصلة.
2. **تصحيح يدوي بمفتاح مثقب:** حيث تؤخذ ورقة إجابته وتثقب الدوائر المقابلة للرموز التي تمثل الإجابات الصحيحة، ثم يوضع المفتاح المثقب فوق إجابة الطالب. الثقب الذي لا تظهر فيه الإشارة الدالة على الإجابة يعني أن إجابته عن تلك الفقرة خاطئة، حيث توضع إشارة من الثقب على ورقة الإجابة لتدل على الإجابة الصحيحة. وبعد أن يتم المسح الشامل لورقة الإجابة يفصل المفتاح المثقب عن ورقة الإجابة، وينظر إلى الفقرات التي كانت إجابتها صحيحة تحسباً من وجود أكثر من إجابة لنفس الفقرة، أو وجود إشارة خارج نطاق الثقب.
3. **تصحيح آلي:** تستخدم في هذا النوع من التصحيح آلات إلكترونية مبرمجة لهذا الغرض، ويتم في هذه الطريقة المسح الضوئي، بدلاً من المسح البصري.

إجراء الاختبار Test Administration

من النقاط التي يجب على المعلم مراعاتها عند إجراء الاختبار:

- تفريق الطلاب بحيث تزداد المسافات بينهم إلى الحد الذي تسمح به مساحة الغرفة.
- لا يجوز أن ينشغل المراقب بغير المراقبة أثناء سير الامتحان.
- تنبيه الطلاب إلى قراءة تعليمات الاختبار قبل البدء في الإجابة عن فقراته.
- تنبيه الطلاب إلى زمن الاختبار وعدد أوراقه.
- تحذير الطلاب من الغش أو محاولة الشروع فيه.
- السماح للطلاب بالاستفسار عن الاختبار في الدقائق الأولى فقط.
- عدم مقاطعة الطلبة أثناء الإجابة إلا في حالات الضرورة القصوى.

- السماح للطالب بالخروج من قاعة الاختبار لمدة محدودة والعودة إليها في حالات اضطرارية مع وجوب أخذ الاحتياطات اللازمة.

أخلاقيات عملية التقويم Code of Ethics

تتمثل أخلاقيات عملية التقويم في:

- العدالة والنزاهة، (حرص المعلم على أن يعطي كل ذي حق حقه، دن زيادة أو نقصان).
- عدم استخدام علامات الاختبار أدوات تهديد.
- عدم الخلط بين سلوكيات الطالب على الجملة وتقييم نتائجه في الاختبارات فلكل منهما مساره الخاص به.

الباب الثاني عشر

معلم الدراسات الاجتماعية

إعداد معلم الدراسات الاجتماعية

صفات المعلم الجيد

الكفايات التعليمية

كفايات معلم الدراسات الاجتماعية

أخلاقيات المهنة

التطوير الذاتي

الباب الثاني عشر

معلم الدراسات الاجتماعية

Teacher of Social Studies

اعتقد حجة الإسلام أبو حامد الغزالي (1058-1111م) أن مهنة التعليم من أشرف المهن، واستشهد على ذلك بقوله: إن شرف الصناعة يعرف بشرف محلها، كفضل الصياغة على الدباغة، إذ محل الأولى الذهب ومحل الثانية جلد الميتة، والإنسان أشرف موجود على الأرض، وأشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه، والمعلم منشغل بتكميله، وتحليله، وتطهيره، وسياقته إلى القرب من الله - عز وجل -.

مادة المعلم إذن هي الإنسان أشرف مخلوقات الله، وعليه فإن رسالة التعليم من أشرف المهن وأكثرها نبلاً. وهي مهنة الأنبياء والرسل - عليهم الصلاة والسلام -، وأصحابها هم ورثة الأنبياء وهم الذين يرفعون عن الناس الجهل، وينقلونهم من ظلمات الجهالة إلى نور العلم والإيمان والمعرفة[1].

والتعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها. إخلاصاً في العمل، وصدقاً مع النفس والناس، والمعلّم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها. واعتزاز المعلم بمهنته وتصوره المستمر لرسالته ينأيان به عن موطن الشبهات، ويدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة، حفاظاً على شرف المهنة ودفاعاً عنها. ومهنة التعليم التي اختارها المعلم وانتمى إليها إنما هي أساسية، وركيزة هامة في تقدم الأمم وسيادتها. وتعزى بعض الأمم فشلها أو نجاحها في مجالات الحضارة والرقي إلى المعلّم وسياسة التعليم. وإذا كانت الأمم تقاس برجالها، فالمعلّم هو باني الرجال، وصانع المستقبل، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض، ويرى محمد الرشيد أن وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة..... ووراء كل تربية عظيمة معلم متميز.

---

(1) فخري خضر، تطور الفكر التربوي.

والمعلّم الذي يحمل رسالة التعليم بصدق هو ذلك المعلّم الذي يحاول أن يتلمس السبيل الموصل إلى النجاح، ويستطيع المعلّم الجيد أن يعوض بداريته وحنكته الشيء الكثير مما ينقص المدرسة من وسائل التعليم المادية مثل الأبنية والتجهيزات، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم. والمعلم عصب العملية التربوية والدعامة الأولى في نجاحها. ولا يشارك المعلم في هذه الأهمية سوى الحالة التي يكون عليها الطلبة أنفسهم واستعداداتهم وقدراتهم.

وفيما يلي بعض المنارات أو الاطلالات التي يجب أن يستحضرها المعلم عند ممارسته مهنة التعليم[(1)]،[(2)].

1. أن يستحضر المعلم وهو يمارس هذه المهنة أنه في عبادة وجهاد عظيمين.
2. المعلم الناجح قدوة في أمور الخير.
3. المعلم الناجح ضابط لسلوكه، وتصرفاته، ومتّسم بالاتزان.
4. تتجلى في المعلم الناجح إمارات الحرص من خلال سعيه الحثيث إلى كل ما من شأنه فائدة طلابه ورفعتهم.
5. المحافظة على استمرار التفاعل النشط والفاعل في المواقف التعليمية.
6. التمتع بشخصية قوية وجذّابة تستثير حب الطلاب وتقديرهم، كما تفرض عليهم الطاعة بلا قسر ولا إكراه.
7. عمق الثقافة لأن العلم بضاعة المعلم وأداته، كما أن الفأس أداة الفلاح، والمطرقة أداة الحداد.
8. الرغبة الشديدة في مهنة التدريس. فالرغبة هي الدافع الحقيقي الذي يقف وراء المثابرة والاستمرار.
9. الدراية الكافية بالمجتمع من حيث بنيته والعلاقات الاجتماعية السائدة فيه، وإقامة الصلات المستمرة مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، والمشاركة في نشاطات المجتمع.

تعتمد مهنة التدريس على أساسين هما:

1. الاستعدادات والميول الطبيعية التي تمهد لمهارة التدريس، وتتجلى في قوة الشخصية، ووضوح الصوت، وسلامة النطق، وضبط الانفعال، وحضور البديهة، والاستقامة، وحب الناس، والأمانة العلمية، وحسن الخلق، والبشاشة، والذكاء، والقدرة على التعبير.

---

(1) Melby Emest. The Teacher and Learning.
(2) Sizer, Theodore Good teaching.

2. الإعداد للمهنة وتشمل إعداد المعلم في المادة التي سيوكل له أمر تدريسها، وكذلك إكسابه طرائق التدريس وأساليبه، وإلمامه بسيكولوجية المرحلة الدراسية التي يتعامل معها.

ويتوقف نجاح العملية التربوية بشكل عام على عناصر أساسية هي: المعلم بصفاته الشخصية والمهنية والعلمية، والمتعلم بصفاته العقلية ودوافعه ونضجه ومستوى أدائه، والمناهج الدراسية بما تتضمن من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب وسبل تقويم.

إعداد معلم الدراسات الاجتماعية

اهتمت جميع دول العالم بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، ولم يعد المعلم ملقناً للمعرفة بل مهيأ لجو تعليمي يكون فيه المتعلم فعالاً في اكتشاف المعرفة النظرية وتنظيمها، وتحويلها إلى ممارسات يمكن توظيفها في الحياة العملية.

ويحتل معلم الدراسات الاجتماعية مكانة مركزية في العملية التربوية بسبب طبيعة المواد التي يدرسها، واتساع مجالاتها، والنتاجات التعليمية التي يطلب منه تحقيقها من خلالها.

ولكي يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية الوفاء بمسؤولياته وأدواره، فلابد من امتلاك الكفاية المهنية التي تساعده على أداء عمله. وتتأثر فاعلية المعلم وإتقانه لتنظيم التعلم الصفي، إلى حد كبير، بفكرة المعلم عن عمليتي التعليم والتعلم. هل هي عملية نقل للمعرفة تتم من طرف واحد؟ أم هي عملية تنمية شاملة للطلاب تحوي الجسم والعقل والنفس[1].

وعملية التدريس عملية معقدة وشاقة، وتحتاج إلى إعداد وتدريب مستمرين، والخطوة الأولى في هذا السياق أنه لابد من اختيار الأشخاص الجيّدين لمهنة التدريس ثم يليها خطوات هي الإعداد الأكاديمي، والإعداد الفني أو المهني، والدراسة العلمية المتخصصة، والتدريب الميداني[2].

برنامج الإعداد

الأهداف

- اكتساب الثقافة العامة.
- اكتساب المعرفة العلمية والأكاديمية الواسعة في فروع الدراسات الاجتماعية.
- اكتساب مهارات كافية تمكنه من القيام بالأدوار التي يتطلبها عمله باعتباره معلماً.

(1) Kizlik, Bob. Ideas Ablaut Becoming a Good Social Studies teacher.
(2) Schuncke, George. Elementary Social Studies.

- معرفة بأساليب البحث العلمي في فروع الدراسات الاجتماعية.
- معرفة بسيكولوجية الطلاب المنوي تعليمهم.

المحتوى

- مقررات علمية أكاديمية في فروع الدراسات الاجتماعية.
- مقررات ثقافة عامة.
- مقرر أو أكثر في أساليب البحث العلمي في الدراسات الاجتماعية.
- مقررات في التربية، وعلم النفس، وأساليب التدريس، والتقويم التربوي، وإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.
- التدريب الميداني.

أسس إعداد المعلمين

1. **الاختيار:** تعد عملية القبول بكليات ومعاهد تأهيل المعلمين حجر الأساس في إعداد المدرس الفعّال. فالاختيار السليم منذ البداية يعد مفتاح عملية المدرس الكفء. فطالب الالتحاق بكليات ومعاهد تأهيل المعلمين يجب أن تتوفر فيه السلامة الجسمية، والثبات الانفعالي، والصحة النفسية، والقدرة على التعامل مع الآخرين، والالتزام الحقيقي للمهنة.
2. **التوازن في برامج الإعداد:** برامج إعداد المعلم لها خمسة مكوّنات هي: الثقافة العامة، والثقافة التربوية والنفسية، والمادة الدراسية التخصصية، وطرق التدريس وأساليبه، والتربية العلمية. ويجب أن تحتوي برامج الإعداد على الحد الأدنى من معايير الجودة والتوازن بين النوعية والكمية. ويشترك في برامج التربية العلمية أن يكون برنامجاً متكامل العناصر من حيث الأهداف، والمحتوى، وآلية التنفيذ، وآلية التقويم.
3. **إعداد المعلم على أساس الكفاءة:** يقصد بالكفاءة امتلاك المعلّم للمعارف والمهارات، والاتجاهات اللازمة للقيام بعمله على أحسن وجه. وأداء المعلم المتقن هو محور إعداد المعلمين على أساس الكفاءة. ويقوم برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات Competency - Based Teacher Education بتحديد الكفايات التي يجب على الطالب/ المعلم إتقانها، والمعايير التي تستخدم من أجل التأكد من اكتساب الكفايات فعلاً، وكلمة الكفاية Competency تؤخذ بالمعنى العام المتضمن المعلومات والاتجاهات والسلوكات التي تسّهل نمو الطالب/ المعلم عقلياً، واجتماعيا ومهارياً.

صفات المعلم الجيد

المعلم هو أهم ما في الموقف الصفي باعتباره نظاماً، حيث يعد أهم مدخلاته، فهو الميسر والمنظم لعملية التعلم، ولابد أن يمتلك الكفايات الأدائية الضرورية لعمله، ولابد أن يتصف بصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها.

هناك صفات أو خصائص يجب أن يتصف بها كل معلم، وهناك صفات أو خصائص يجب أن يتصف بها معلم الدراسات الاجتماعية.

ومن الصفات التي يحبها الطلاب في المعلم بشكل عام:

1. العطف على المتعلمين، والصبر على أخطائهم. (الخصائص الشخصية والإنسانية).
2. القدرة على توضيح المادة الدراسية وتوصيلها إلى الطلاب (الخاصية المهنية).
3. الشكل والهندام (المظهر الخارجي).
4. الثقافة العامة.
5. الالتزام بأخلاقيات المهنة.
6. الإلمام الكافي بمادة الدرس.
7. الاحترام العميق للطلبة في الصف الدراسي.

وبشيء من التفصيل نورد فيما يلي قائمة أخرى تتعلق بصفات المعلم الجيد[1]،[2]،[3]،[4].

1. يكون مراعياً لطلابه في سلوكه واتجاهاته.
2. يكون مراعياً لعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتسب إليه.
3. ينظر إلى كُل طالب باعتباره حالة مفردة لها قدراتها، واهتماماتها، ومشكلاتها.
4. يحصر جميع مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في تنفيذ المنهج، قبل البدء في عملية التخطيط للتدريس.

---

(1) Sizer, Theodore, Good Teaching.

(2) راشد بن حسين العبد الكريم، ثلاث وثلاثون خطوة لتدريس ناجح: دليل عملي للمعلمين والمعلمات.

(3) صلاح عبد السميع عبد الرازق، معلم الدراسات الاجتماعية وتنمية استراتيجيات التفكير.

(4) جميل عويضه، خصائص معلم الصف وكفاياته الأساسية.

5. يهتم بالشؤون الاجتماعية العامة، وعلى معرفة واقعية بمؤسسات المجتمع المحلي الحكومية منها وغير الحكومية.
6. يحدد أهداف التدريس بشكل واضح.
7. يبتعد عن الروتين، ويبدع في تنويع أساليب عرض المادة.
8. يحافظ على النمو العلمي والتربوي والمهني، فكل ما لا ينمو فهو يذبل.
9. يتحلى بالحزم والكياسة.
10. لا يتحرج في أن يجيب بـ "لا" إن كان لا يعرف الإجابة، فليس مطلوباً من المعلم، وليس في مقدوره أن يعلم كل شيء.
11. يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية.
12. يحسن استخدام اللوح بشكل منظم ولأهداف محددة، مع مراعاة عدم التكّلم أثناء الكتابة على اللوح.
13. يضبط انفعالاته ولا يغضب، لأن الغضب يقوده إلى تصرفات قد تكون عواقبها وخيمة.
14. يحسن التعامل مع مثيري الشغب من الطلاب.
15. ييسر عملية التعليم قدر الإمكان. المعلم الناجح هو الذي يأخذ بأيدي طلابه ويصعد بهم شيئاً فشيئاً بالترغيب وبشيء من الترهيب.
16. يراعي الفروق الفردية في التعامل مع الطلاب.
17. يستخدم الواجبات البيتية بفاعلية.
18. يتقبل عمله، ويقبل عليه بحماسة.
19. يلتزم بالوقت وبمواعيد العمل.
20. يلم إلماماً كافياً بطرائق التحليل والتفكيرالناقد، ويمارس هذا التفكير خلال التدريس الصفي.
21. يجدد معارفه، ويواكب التقنيات التعليمية، والبرمجيات.
22. يضبط الصف، ويبقي علامات الرضا على وجوه طلابه في الوقت ذاته.
23. يساعد الطلاب في إدراك التطبيقات العلمية للمادة التعليمية التي يدرسها.
24. يلتزم باستخدام اللغة العربية الفصحى تحدثاً، وكتابة، شريطة أن تكون مناسبة لمدارك الطلاب.

25. يلتزم بالخطة الزمنية المحددة لتوزعي المقرر الدراسي.
26. يحرص على علاقات إيجابية تربطه بأعضاء هيئة التدريس.
27. يطلع أولياء الأمور بصفة منتظمة على مستويات أبنائهم.
28. يربط الدرس بمشكلات الحياة اليومية وبالقضايا المعاصرة.
29. ينوع من نبرات صوته وحركاته التعبيرية أثناء الدرس.
30. يستخدم أساليب الثواب والعقاب بشكل يضمن النمو السليم للطلبة.
31. يدعم الطلبة لاكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمونه، ويشجّعهم على ذلك.

الكفايات التعليمية Teaching Competencies

الكفاية Competency هي القدرة على إنجاز العمل بكفاءة وفاعلية، والكفايات هي القدرات الأساسية الضرورية اللازمة للمعلم للقيام بعمله، وعادة ما تشتق الكفايات من أدوار المعلم، وواجباته، ومسؤولياته.

والكفاية هي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء وبأقل جهد، ووقت وكلفة[1].

والكفاية هي مجموعة المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك التي تنعكس على سلوك المعلم، والتي تظهر خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر المواقف التعليمي، ويمكن تعريف الكفاية إجرائياً بأنها قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه النتاجات المطلوبة في سلوك الطلاب، وقدرة المعلم تشمل امتلاك المعرفة المطلوبة والضرورية، والاتجاهات والمهارات اللازمة لإنجاز مستوى مقبول من الأداء.

وعليه، يمكن حصر الكفايات في أربعة أشكال هي:

1. **الكفايات المعرفية:** وهي التي تحدد تفصيلاً المعارف التي يظهرها المعلم، ويمكن اشتقاقها من عمليات التدريس، أو محتوى المادة الدراسية.
2. **الكفايات الانفعالية:** وهي الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات وتطبيقاتها.
3. **الكفايات الأدائية:** وهي التي تشير إلى السلوكات التدريسية، كما تؤدى فعلاً في الموقف الصفي.
4. **الكفايات النتاجية:** وهي التي تشير إلى الطالب حيث يعتبر تحصيله المحصّلة النهائية.

---
(1) جميل عويضة، خصائص معلم الصف وكفاياته الأساسية.

وتكون الكفاية معرفية وقد تكون أدائية أو وجدانية، والكفاية المعرفية تكون منطلقاً وأساساً للكفاية الأدائية والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها. أما الكفاية الوجدانية فتشمل مجمل الاتجاهات والقيم والفضائل التي تتصل بالمهنة ومهامها. ولكي يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية الوفاء بمسؤولياته وأدواره فلا بد له من امتلاك الكفاية المهنية التي تمكّنه من أداء عمله.

وفي الستينيات من القرن العشرين الماضي ظهرت أبرز الاتجاهات في عملية إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه عرف باسم تربية المعلم القائمة على الكفاية Competency - based Teacher Education، أي تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هو الأساس الذي يستند إليه إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة، وفي أثنائها على اعتبار أن عملية التدريس الفعّال يمكن تحليلها إلى كفايات، إن اكتسابها المعلم زاد الاحتمال في أن يصبح معلّماً جيداً. وعليه، تعتمد برامج إعداد المعلمين على إيجاد علاقة بين إعداد المعلم وبين الواجبات والمهمات التعليمية التي سيمارسها المعلم في المستقبل.

والمعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم والتي يمكن حصرها فيما يلي:

1. كفاية الثقافة العامة.
2. كفايات التخطيط للدرس وأهدافه.
3. كفايات تنفيذ الدرس.
4. كفايات التقويم.
5. كفايات العلاقات الإنسانية.

كفايات معلم الدراسات الاجتماعية([1]،[2]،[3]،[4])

كفايات في مجال التخطيط

هي مجموعة من الكفايات يقصد بها قدرة المعلم على التخطيط بأنواعه الطويل المدى، كوضع خطة سنوية، والقصير المدى كوضع خطة لتدريس وحدة تعليمية.

(1) جميل عويضة، خصائص معلم الصف وكفاياته الأساسية.

(2) سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق.

(3) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ورفيقه، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح.

(4) Dislike, Bob Ideas About Becoming a Good Social Studies teacher.

يدخل ضمن كفايات التخطيط ما يلي:

- تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتحديد أهدافها وتصنيفها في المجالات المعرفية، والسلوكية، والوجدانية.
- إعداد الخطة السنوية والفصلية.
- تقدير الوقت واحترامه، والالتزام به، والسعي إلى استثماره في المواقف الصفية وغير الصفية.
- النمو المهني المستمر في مجال التخصص وفي مجال التعليم.
- الإحساس بالظروف التي يعيشها الطلاب ومراعاة هذه الظروف.
- اكتساب مهارات البحث والاستقصاء وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت (الشبكة البينية).
- الإلمام بفلسفة المجتمع، وقيمه، وتطلعاته، وآماله.

كفايات في مجال التخصص

- تهيئة أذهان المتعلمين لتعلم الموضوع الجديد.
- امتلاك قدر كبير مشترك من الثقافة العامة.
- إدراك بنية المادة العلمية، وتحديث المعرفة.
- استخدام مبادئ التربية، وعلم النفس استخداماً سليماً في التدريس، وفي التعامل مع الطلاب.
- إتقان أساليب التدريس الخاصة بكل مادة دراسية يعلمها.
- امتلاك مهارة البحث العلمي.
- توظيف الوسائل التعليمية.
- إتقان غلق الموقف التعليمي.
- استخدام أساليب الدعم والتعزيز.
- مراعاة الفروق الفردية.
- إتقان مهارة إيراد الأسئلة المرتبطة بالأهداف.
- ربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية، والقضايا المعاصرة.

- تعديل إستراتيجيات التعليم في ضوء نتائج التقويم.
- استخدام اللغة العربية بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات.

كفايات إدارة الصف

- تقدير التلاميذ واحترام مشاعرهم وكسب ثقتهم.
- إدارة الصف وفق الأسس الديمقراطية.
- تنظيم البيئة المادية بما يناسب الموقف التعليمي.
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- توظيف إستراتيجيات تحسين السلوك الصفي للطلبة.
- إبقاء الرضا في نفوس الطلبة أثناء وجودهم في الصف.
- حل المشكلات العارضة، والفصل في النزاعات بين الطلاب.
- امتلاك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الآخرين.

كفايات متعلقة بالقيم والاتجاهات

- أن يكون سلوك المعلم قدوة ومثلاً يحتذى بين الطلاب.
- التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور.
- التقدير للقيم الروحية والأخلاقية للطلاب، والعمل على تنميتها.
- أن يكون صاحب رأي وموف من قضايا المجتمع ومشكلاته بأنواعها كافة.
- التقدير لقيم العدالة وتكافؤ الفرص.
- توظيف المواقف الدراسية والموضوعات لتدعيم قيم مرغوبة في المجتمع مع الإشادة بسلوك الطالب الذي يعكس قيماً مرغوباً فيها اجتماعياً.
- تقبل النقد البناء.

كفايات في مجال الأنشطة

- امتلاك مهارة إدارة النقاش بفاعلية وبشكل ينمي التفكير الناقد.
- تشغيل الطلاب في الأنشطة غير الصفية.
- استخدام تكنولوجيا في تنظيم تعلم الطلاب في الصف وخارجه.

كفايات في مجال التقويم

- استخدام الاختبارات التي تسبر غور معارف الطلبة، واتجاهاتهم، ومهاراتهم.
- معرفة القواعد والشروط لصياغة الاختبارات وتصحيحها، وعرض نتائجها، وتحليلها، وتفسيرها.
- تصميم الاختبارات بدلالة جدول المواصفات.

كفايات في مجال الشخصية

- النضج الانفعالي، والاتزان، والثقة بالنفس.
- التمتع بالصحتين: البدنية والنفسية السليمتين.
- التحلي بالأناة والصب في التعامل مع الطلاب.
- الاستقلال بالرأي والجرأة في التعبير عنه.
- عفة اللسان.

كفايات الشكل والهندام

- سلامة الجسم، والحواس، وسلامة النطق، وسلامة السمع، والإبصار.
- ملاءمة الهندام لعادات المجتمع، وتقاليده.
- المظهر اللائق من حيث الحلاقة وترتيب الشعر، وعدم استخدام الإكسسوارات التي تثير سخرية الطلاب وتندّرهم.
- اللباس المحتشم وبخاصة للمعلمات، وعدم استخدام مستحضرات التجميل بشكل مبالغ فيه.

أخلاقيات المهنة Code of Ethics

إن أية مهنة لابد لها من أخلاقيات تنظم السلوك العام لأعضاء المهنة بعضهم مع بعض ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وكما أن هناك أخلاقيات لمهن الطب والصيدلية والصحافة، فهناك أيضاً أخلاقيات خاصة بمهنة التعليم.

أخلاق المهنة هي مجموعة من القيم التي يتعارف عليها أفراد مهنة ما، ويتفقون حول ما هو مرغوب فيه وما يعتبرونه أساساً لسلوكياتهم في إطار المهنة.

وأخلاق مهنة التعليم هي القواعد والقوانين التي تتصل بمهنة التعليم، وتحدد حقوق المعلمين وواجباتهم، وتتحدد أخلاق مهنة التعليم بمحددات مهنية مختلفة ترتبط بمتطلبات العمل، ومهماته، ووظائفه، وبمحددات اجتماعية تتصل بالقيم، والعادات والمعارف عليها في المجتمع، وبمحددات قانونية ترتبط بالقوانين الوضعية التي تحدد الأنظمة والمبادئ والقواعد المرعية التي يجب الالتزام بها من قبل المعلمين.

وتعتبر أخلاقيات مهنة التعليم إحدى أهم مدخلات النظام التعليمي التي توجه سلوك العاملين التربويين وتضبطه، لأنها تشكل لديهم رقيباً داخلياً وتزودهم بأطر مرجعية ذاتية يسترشدون بها في عملهم[1]. ويشكل الإلمام بأخلاق المهنة وتمثلها في السلوك جوهر البعد الوجداني لشخصية المعلم.

ويتحدد مقدار انتماء المعلم لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة وأخلاقياتها. وعلى المعلم أن يتمثل بأخلاقيات مهنة التعليم لأسباب ودوافع داخلية، لا لأسباب أو دوافع خارجية.

تتميز الصفات الأخلاقية بأنها ذات استعداد طبيعي وليست مكتسبة من خلال معاهد تأهيل المعلمين. وهذه الصفات وإن كان بالإمكان تنمية معظمها، لكن من الصعوبة تكوينها في الفرد الذي يفتقدها. لذا يجب مراعاتها عند اختيار الطالب لمهنة التدريس.

تستمد مهنة التعليم أخلاقياتها من مصادر أهمها[2]،[3]،[4]

1. **المصدر الديني**: إن ما يغرسه الوازع الديني من أخلاق وفضائل يشكل الضابط والرادع الذاتي للفرد التي بوساطتها يستطيع الحكم على أفعاله.
2. **الثقافة العربية الإسلامية**: يتناول العرب والمسلمون بالدراسة موضوع أخلاقيات مهنة التعليم. ومن الموضوعات التي تناولها المربّون المسلمون حول أخلاق مهنة التعليم: كفاية المعلم والتزامه بأهداف المهنة، والمعلم قدوة صالحة للتلاميذ، ومظهر المعلم وسلوكه الشخصي، وموقف المعلم إزاء طلابه، وتعامل المعلم مع غيره من أصحاب المهنة والعاملين فيها، وسعي المعلم لرفع شأن المهنة والاعتزاز بها. ومن الكتب التي ألفت

(1) شريف مصطفى ورفاقه، أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه.

(2) طالب بن عيسى السالمي، أخلاقيات التعليم.

(3) شريف مصطفى ورفاقه، أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه.

(4) Loui, Michael. What Do we When We Teach? Ethical Values in the Classroom.

خصيصاً لهذا الغرض كتاب آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب أحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب إحياء علوم الدين" للغزالي. ومما أورده الغزالي في كتابه من واجبات المعلّم، والتي نوردها على شكل نقاط، ما يلي:

أ. الرحمة بالمتعلم، والشفقة عليه ومعاملته معاملة الأب لابنه.

ب. الا يُنادي بمبدأ، ويأتي أفعالاً تتناقض هذا المبدأ.

ج. أن ينصح المعلم باستمرار.

د. أن يراعي الفروق الفردية في التعليم اقتداء بقول الرسول الكريم ﷺ "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم". والحكمة إن غُذي بها غير أربابها أضرت بهم، كما يضر لحم الطير بالطفل الرضيع.

ه. أن يهيئ الجو الأخلاقي الذي يجنب المتعلم اكتساب الشرور، وأن يحميه من قرناء السوء، لأن الطفل إذا خالطهم تشرّب بأخلاقهم دون أن يدري.

و. أن يكافئ المتعلم على جميع خلقه، لأن في ذلك تشجيع له على الخير وفعله.

ز. أن يتدرج مع المتعلم في ترك الأخلاق السيئة إذا صعب تركها مرة واحدة.

ومن وسائل التربية الخلقية عند الإمام الغزالي العبادة والتعرف إلى الله – تعالى – والقدوة، وضبط الشهوات، وتكيف غرائز النفس الإنسانية، وحضور مجالس العلم، والمحاسبة الذاتية لبناء الوازع الداخلي وتزكية القلب، وترقية النفس، والارتقاء بالنفس في مراتب الكمال والصمت، إلا في قول معروف، أو نهي عن منكر.

3. **التشريعات والقوانين والأنظمة:** يندرج تحتها الابتعاد عن المحسوبية، وعدم قبول الرشوة، والتعامل بنزاهة، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وضرب المتعلمين وتعنيفهم، والهندام، والمظهر الخارجي.

4. **العادات والتقاليد السائدة:** تحديد العلاقات والتقاليد السائدة في المجتمع وكذلك الاتجاهات والقيم علاقة المعلم بالمتعلمين وأولياء أمورهم، وبزملائه المعلمين، وأفراد المجتمع بشكل عام. ترتكز الأخلاق أساساً على القيم السائدة التي يقررها المجتمع، والتزام المعلم بالقيم السائدة في المجتمع يجعله مقبولاً اجتماعياً ويولد لديه الشعور بالارتياح والطمأنينة.

من أهم الخصائص الخلقية الواجب توفرها في المعلم[1]،[2]

1. التواضع في المعرفة، وعدم التحرج من قول 'لا أدري' على ألا يكثر المعلم من اللادراية هذه. ويدخل ضمن هذا الإطار عدم إكثار المعلم من كلمة 'أنا'. وهناك أساليب تتحفظ للمعلم ماء وجهه إذا كان العلم على درجة عالية من الحساسية ويتحرج من قول 'لا أدري' فإذا ما سئل المعلم سؤالاً من قبل أحد الطلبة، وكان لا يدري الجواب فإنه قد يلجأ إلى أحد الأساليب التالية:

   أ. الطلب من الطالب إرجاء السؤال للحصة القادمة ليتسنى للمعلم تكملة موضوع الدرس. وحتى يحين موعد الحصة القادمة، يكون المعلم قد وجد إجابة لسؤال الطالب.

   ب. الإيعاز إلى الطالب بسؤال معلم أخر متخصص لأنه يتوسم فيه أن يعطيه الجواب الشافي والكافي.

   ج. أن يطلب من المتعلم البحث عن الجواب في إحدى الموسوعات، أو الأطالس، أو مصادر المعرفة المتوفرة في المدرسة.

   وفي جميع الأحوال يجب على المعلم ألا يعطي الجواب الخطأ إلا إذا كان ذلك من غير قصد.

2. إبقاء مسافة معقولة بينه وبين الطلاب لأن الشعبية الرخيصة في نهاية المطاف لا تؤتي أكلها، ولابد من ترك المسافة حتى لا يتجاوز الطالب حدوده مع المعلّم.

3. الاّ يطلب المعلم من الطالب أية خدمة شخصية إلا في الظروف القاهرة حتى لا يطمع الطالب فيه.

4. الا يقف مع طالب في مسألة ما ضد زميله إلا إذا طلب منه أن يتوسط لدى المعلم الآخر في موضوع ما.

5. التمتع بالصدق، والصبر، والعدل، والعطف، والإخلاص، وعدم التكلّف، والحلم، والصفح، وبشاشة الوجه.

6. التقيد بتعاليم الدين، وبالعادات، والتقاليد، والقيم السائدة في المجتمع.

---

(1) شريف مصطفى ورفاقه، أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه.

(2) محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة.

7. أن يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه بعد الله - ﷻ - هو ضمير يقظ ونفس لوّامة، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى الرقابة الذاتية.

التطوير الذاتي Self Development

نظراً لطبيعة بعض موضوعات التربية الاجتماعية التي تتغير من وقت لآخر، فلابد من مواكبة هذا التغير من جانب الدراسات الاجتماعية.

والتطوير الذاتي يخطط له المعلم ذاته ويمحص رغبته وإدارته بغية تحقيق أهداف معينة. ويمكن أن يتعلم المعلم ذاتياً عن طريق شخصيته لكفايته في محاور العملية التعليمية، والبحث عن المعرفة من مصادر متنوعة، واستقبال كل جديد ونافع، وترويض النفس على تقبل النقد البنّاء، واستثمار المواقف وتحويلها إلى لحظات تعلم لينتج عنها سلوك إيجابي جديد. ويأتي التطوير من مصادر عدة أهمها الاطلاع المستمر في موضوعات الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والتنموية في المجتمع. وحضور المحاضرات، والندوات، واللقاءات التربوية، والمؤتمرات، والمشاركة في عضوية جمعيات المعلمين، والجمعيات التربوية، والمشاركة في الدورات التدريبية والمساهمة الفعالة في إنجاز المشروعات البحثية التي تقوم بها الجهات المختصة بتطوير التعليم[1].

ويستطيع معلم الدراسات الاجتماعية أن ينمي معرفته بالدراسات من خلال:

أ. تحضير قائمة بعناوين الكتب والأبحاث والمقالات والأفلام والتسجيلات التي تفيد في إثراء المعرفة.

ب. المداومة على قراءة الجرائد والمجلات وسماع الإذاعة ومشاهدة التلفاز ليبقى على صلة مستمرة بالأحداث الجارية المحلية والإقليمية والعالمية. ويُنصح معلم الدراسات الاجتماعية بقراءة جريدة يومية، وبالاستماع إلى نشرة أخبار واحدة، وبقراءة مجلة واحدة في الأسبوع، وقراءة كتاب واحد في الشهر على الأقل.

ج. القيام برحلات ميدانية داخل البلاد وخارجها إن أمكن.

د. جمع الخرائط، والصور، والأشكال، والرسوم البيانية المتصلة بالدراسات الاجتماعية، وتجهيزها للعرض عند الحاجة.

(1) توفيق مرعي ورفاقه، طرائق التدريس والتدريب العامة.

هـ. التعرف على مصادر البيئة الطبيعية والبشرية والصناعية في المجتمع المحلي للجوء إليها عند الضرورة.

و. الانضمام إلى عضوية بعض الجمعيات المتخصصة، وحضور بعض الندوات التربوية وورش العمل والدورات التعليمية.

ز. زيارة المتاحف الوطنية ومعارض الوسائل التعليمية ومعارض الكتب.

ملحق
(مسرد المصطلحات الإنجليزية)

A

Achievement Test	اختبارات التحصيل
Acquired	مكتسب
Active	فاعل
Activities	نشاطات
Accommodation	المواءمة
Accountability	المساءلة
Accuracy & Thoroughness	الدقة والشمول
Adaptation	التكيف
Advertisement Psychology	علم نفس الدعاية
Aesthetics	علم الجمال (الاستاطيقا)
Affective Domain	المجال الوجداني
Air University	جامعة الهواء
Alcohol	الكحول
Alternatives	المتغيرات أو البدائل
Analog	إشارات تمثيلية
Analysis	التحليل
Anthropology	الأنثروبولوجيا
Aphelion	نقطة الأوج
Appearance	المظهر

Arithmetic and Logical Unit	وحدة الحساب والمنطق
Artificial Resources	المصادر الصناعية
Assessment	التقييم
Assimilation	التمثيل
Attentional Phase	مرحلة الانتباه
Attitudes	الاتجاهات
Authentication	التوثيق/ دلائل التأكيد
Authorization	تفويض صلاحيات
Autumn Equinox	الاعتدال الخريفي
Axiology	علم القيم (الأكسيولوجيا)
Axiomatic	البديهية

B

Bar Scale	المقياس الخطي
Behaviorist	المحنى السلوكي
Behavioral Objective	الهدف السلوكي
Blackboard Summary	الملخص السبوري
Body Language	لغة الجسد
Brainstorming	العصف الذهني
Branching Programs	البرمجة التفريعية أو المتشعبة
Breadth	الاتساع

C

Cardinal Directions	الجهات الأصلية
Cartography	علم رسم الخرائط
Cause & Effect	السبب والنتيجة
Central Processing Unit (cpu)	وحدة المعالجة المركزية

Chalk & Talk	الحديث واستخدام الطباشير
Characterization by Value	الاتصاف بقيمة
Clarity	الوضوح
Certification for Testing	التأهيل للامتحانات العامة
Chaining Learning	تعلم السلاسل
Circle of IIlumination	دائرة الإضاءة
Circumference	محيط الأرض
Civic Education	التربية الوطنية
Citizenship	المواطنة
Classical Conditioning	طريقة الإشراط الكلاسيكي (الارتباطي)
Climate Maps	الخرائط المناخية
Clinical Psychology	علم النفس العيادي
Classification	التصنيف
Code of Ethics	أخلاقيات المهنة
Cognitive Approach	المنحى العقلي (المعرفي)
Cognitive Domain	المجال المعرفي
Cognitive Structure	البنية المعرفية
Comedy	الملهاة/ الكوميديا
Compass Rose	البوصلة
Competency Based Teacher Education	تربية المعلم القائمة على الكفاية
Completion Tests	اختبارات التكميل
Complex Overt Response	الاستجابة العلنية/ المعقدة
Comprehension	الفهم والاستيعاب
Comprehensiveness	الشمولية

Computer	الحاسوب
Concepts	المفاهيم
Concept Map	الخارطة المفاهيمية
Concrete Operational Stag	مرحلة الذكاء المحسوس
Conditional Knowledge	المعرفة الشرطية
Consistency	التوافق أو التناسق
Contemporary Issues	القضايا المعاصرة
Consumer Education	التربية الاستهلاكية
Control	التحكم
Contouring Lines	خطوط الكنتور
Control Unit	وحدة السيطرة
Correlation of Social Studies	الربط بين الدراسات الاجتماعية
Cooperative Learning	التعلم التعاوني
Cooperative School	المدرسة التعاونية
Correlational	الارتباطية/ العلائقية
Crackers	المخربون
Creative Skills	مهارات ابتكارية
Creative Thinking	التفكير الإبداعي
Creativity	الإبداع
Criminal Psychology	علم النفس الجنائي
Criterion – Referenced Tests	الاختبارات محكية المرجع
Culture	الثقافة
Cure Education	التربية العلاجية
Current Events	الأحداث الجارية
Curricula	مناهج

D

Data Base	قاعدة بيانات
Debate	مناظرة
Declarative Knowledge	معرفة افتراضية تقريرية
Deductive Method	الطريقة الاستنتاجية
Deficiency	نقص (متلازمة)
Definition	التعريف
Democracy related skills	مهارات المشاركة الديمقراطية
Democracy Education	التربية الديمقراطية
Demodulator	مزيل الذبذبات
Dependent Variables	العوامل التابعة
Depth	العمق
Developmental Psychology	علم نفس النمو
Dialogue	محاورة
Digital	إشارات رقمية
Directions	الاتجاهات
Discrimination	التمييز
Discussion	المناقشة
Disequilibrium	عدم التوازن المعرفي
Direct Statement Scale	مقياس الرسم الكتابي المباشر
Distance Education	التعلم عن بعد
Drama	الأدب المسرحي
Dramatization	مسرحة
Drawing Scale	مقياس الرسم
Drawing Scale	التدريب لاكتساب المهارة
Drugs	المخدرات

E

E-mail	البريد الإلكتروني
Economic Maps	الخرائط الاقتصادية
Educational Gools	الأهداف التربوية
Educational Psychology	علم النفس التربوي
Educational Sites	المواقع التربوية
Effete	الأثر
Effective Teaching	التدريس الفعّال
Ego	الأنا
Electronic Books	الكتب الإلكترونية
Elements of Schools	المدرسة الإلكترونية
Elements of Maps	عناصر الخريطة
Encyclopedias	الموسوعات
Entering Behavior	السلوك المدخلي
Environmental Education	التربية البيئية
Essay Tests	الاختبارات المقالية
Evaluation	التقويم
Evidencing	تقديم الأدلة
Examples	الأمثلة
Experimental Psychology	علم النفس التجريبي
Exploration	الاستكشاف
Eye Contact	النظر إلى العين

F

Facility & Difficulty Indices	معاملا السهولة والصعوبة
Family Education	التربية العائلية

Family Map	خريطة العائلة/ شجرة العائلة
Fiction Stories	قصص خيالية
Flat Maps	الخرائط المسطحة
Flexibility	المرونة
Floppy Disk	قرص مرن
Fluency	الطلاقة
Follow up	المتابعة
Formal Curriculum	المنهاج الرسمي
Formal Operational Stage	مرحلة الذكاء المجرد
Formal Evaluation	التقويم التكويني
Fractional Scale	مقاييس الرسم العددية
Farms	إطارات
Frequency Distribution	التوزيع التكراري
Full Moon	البدر
Functional Knowledge	المعرفة الوظيفية
Fusion	الإدماج

G

Graduate Record Exam (GRE)	اختبار الراغبين في الدراسات العليا
Graphic Scale	مقاييس الرسم التخطيطية
Generalizations	التعميمات
Geography	الجغرافيا
Geological Maps	الخرائط الجيولجية
Globes	الكرات الأرضية
Goals	أهداف
Greenwich	خط جرينتش

Group Learning	التعلم الرمزي
Group Processing	معالجة عمل المجموعة
Guided Response	الإستجابة الموجهة

H

Hackers	قراصنة الحاسوب المتطفلون
Hard Disk	قرص ثابت صلب
Hardware	المكونات المادية
Health Education	التربية الصحية
Hidden Curriculum	المنهج الخفي
Hierarchical Approach	الاتجاه الهرمي
Historical Maps	الخرائط التاريخية
History	التاريخ
Home Works	الواجبات البيتية
Human-Environment Interaction	تفاعل الإنسان والبيئة
Human Immune Virus (HIV)	فيروس المناعة البشرية
Human Resources	المصادر البشرية
Hypothesis	الفرضية

I

Id	الهيَ
Immune	مناعة
Improvisation	الارتجال
Improvised Acting	تمثيل تلقائي
Incidental Correlation	الربط المصادف/ العرضي
Incubation	الكمون والاحتضان
Independent Variables	العوامل المستقلة

Index of Discrimination	معامل التمييز
Inductive Method	الطريقة الاستقرائية
Industrial Psychology	علم النفس الصناعي
Information Presentation	تقديم المعلومات
IIlumination	الإشراف
Information Technology	تكنولوجيا المعلومات
Input Device	وحدة الإدخال
Individual & Croup Accountability	المساءلة الفردية والجماعية
Inquiry & Information Retrieval	الاستقصاء واسترجاع المعلومات
Instruction	التعليم
Instructional Analysis	تحليل مهمة التعليم
Instructional Design	تصميم التدريس
Instructional Games	الألعاب التعليمية
Instructional Materials	المواد التعليمية
Instructional Objectives	الأهداف التعليمية
Instructional Packages	الحقائب التعليمية
Instructional Strategy	إستراتيجية التعليم
Instructional Technology	تكنولوجيا التعليم
Integration	التكامل
Intergroup Competition	التنافس الجماعي
Intermediate Directions	الجهات الفرعية
International Date Line (IDL)	خط التأريخ العالمي
Internet	الشبكة البينية (الانترنت)
Internet Service Provider	موفر خدمة الإنترنت
Introduction	المقدمة

J	
Jigsaw	التكامل للمعلومات المجزأة
Justification	التسويغ
K	
Keyboard	لوحة المفاتيح
Key to Responses	مفتاح الإجابة
Lateral Thinking	التفكير الإحاطي (الجانبي)
Learnabilty	قابلية المحتوى للتعلم
Learning	التعلم
Levels of Planning	مستويات التخطيط
Linear Programs	البرمجة الخطية أو المستقيمة
Local Environment	البيئة المحلية
Location	الموقع
Logic	المنطق
M	
Magnetic North	الشمال المغناطيسي
Magnetic Variation	الاختلاف المغناطيسي
Marionettes	عرائس دمى متحركة
Map	الخريطة
Map Legend	مفتاح الخريطة
Map title	عنوان الخريطة
Mastery Learning	التعلم للإتقان
Mastery Level	مستوى الإتقان
Matching Tests	اختبارات المقابلة
Measurement	القياس
Measures of Central Tendency	مقاييس النزعة المركزية

Mechanism	الآلية أو التعويد
Memory Unit	المشجاة/ الميلودراما
Metal/Intellectual Skills	وحدة الذاكرة
Mental/Intellectual Skills	المهارات العقلية
Method of Squares	طريقة المربعات
Methods of Teaching	الطريقة في التدريس
Microteaching	التعليم المصغر
Modem	جهاز كارت فاكس
Moderateness	الاعتدالية
Modulator	معدل
Motivational Phases	مرحلة الدافعية
Motor Domain	المجال المهاري
Movement	الانتقال
Multimedia	نظام متعدد الوسائط
Multiple Discrimination	التمايزات المزدوجة

N

Natural Sources	المصادر الطبيعية
Negative Dialogue	الحوار السلبي
Netiquette	إتيكيت الشبكة
New Moon	المحاق
Newness	الحداثة
Nonexamples	لا أمثلة
Norm-Referenced Tests	التصحيح معياري المرجع

O

Objective Tests	الاختبارات الموضوعية

Objectivity	الموضوعية
Observational Learning	التعلم بالملاحظة
Observational Learning	اختبار الكتاب المفتوح
Open-Book Exam	الجامعة المفتوحة
Operant Conditioning	طريقة الإشراط الإجرائي
Organization	التنظيم
Organizational Map	الخريطة التنظيمية
Orientation	التهيئة
Original Sources	الأصالة
Original Texts	المصادر الأصلية
Origination	الأصالة
Outline map	الخريطة التخطيطية
Output Device	وحدة الإخراج

P

Packets	الحُزم
Panel Discussion	مناقشة الندوة
Pantomime	التمثيلية الصامتة/ التمثيل الإيمائي
Passive	خامل
Password	كلمة السر
Peers Teaching	تعلم الأقران
Perception	الإدراك
Performance Objectives	الأهداف الأدائية
Periodicals	الدوريات العلمية
Philosophy	الفلسفة
Photographical Method	الطريقة التصويرية

Physical Maps	الخرائط الطبيعية
Physiological Psychology	علم النفس الفسيولوجي
Pictorial Maps	الخرائط التصويرية
Place	المكان
Plain Maps	الخرائط الصمّاء
Political Geography	الجغرافيا السياسية
Political Maps	الخرائط السياسية
Politics	علم السياسة
Population Maps	الخرائط الاجتماعية
Positive Dialogue	الحوار الإيجابي
Positive Interdependence	الاعتماد المتبادل الإيجابي
Precision	الدقة
Prediction	التنبؤ
Pre – Instructional Activities	نشاطات ما قبل الدرس
Preconcert	ما قبل المفهوم
Preoperational Stage	مرحلة الذكاء الحدسي
Preparation	التحضير
Principles	المبادئ
Printer	آلة الطباعة
Probability	الاحتمالية
Problem Solving Method	طريقة حل المشكلات
Procedural Approach	الاتجاه الخطي
Procedural Knowledge	المعرفة الإجرائية
Process	عملية
Product	منتج

Programmed Instruction	التعليم المبرمج
Promotive Interaction	التفاعل المعزز وجهاً لوجه
Protocol	بروتوكول/ إجراء معياري
Psychology	علم النفس
Psychomotor Skills	المهارات النفسحركية
Puppet Theatre	مسرح العرائس/ الدمى

R

Random Access Memory (RAM)	الذاكرة المرنة أو المتغيرة
Read Only Memory (ROM)	الذاكرة الثابتة أو الدائمة
Reception	الاستقبال
Recognition	التمييز
Reflective Thinking	التفكير التأملي
Regions	الأقاليم
Relay Chat	تمرير الحديث
Relevance	الربط
Reliability	الثبات
Relief Maps	الخرائط المجسمة
Repetition & Examples	الإعادة والأمثلة
Representative Fraction Scale	مقياس الكسر البياني الممثل
Reproduction Phase	مرحلة إعادة الإنتاج
Reproductive Skills	مهارات نسخية متكررة
Response	الاستجابة
Retention Phase	مرحلة الاحتفاظ
Review	المراجعة
Revolution	دوران الأرض حول محورها

Role – Playing	لعب الأدوار
Round Table Discussion	المناقشة المفتوحة

S

Satellites	الأقمار الصناعية
Scholastic Aptitude Test (SAT)	اختبار القدرات الأكاديمية
Scoring of Tests	تصحيح الاختبارات
Screen	الشاشة
Self Development	التطوير الذاتي
Senderella of Sciences	عروس العلوم
Sensitivity to Problems	الحساسية للمشكلات
Sensori Motor Stage	مرحلة الذكاء الحسي الحركي
Set	التهيؤ
Sex Education	الثقافة الجنسية
Sidereal Day	اليوم النجمي
Signal Learning	التعلم الإشاري
Significance	الأهمية
Simulated Teaching	التعليم المشابه/ غير الحقيقي
Simulation	المحاكاة/ المشابهة
Skills	المهارات
Small Group Skills	المهارات الرمزية
Smoking	التدخين
Social Approach	المنحى الاجتماعي
Social Psychology	علم النفس الاجتماعي
Social Skills	المهارات الاجتماعية
Social Studies	الدراسات الاجتماعية

Social Studies Dramatization	مسرحة الدراسات الاجتماعية
Sociodrama	تمثيل المشكلات الاجتماعية
Sociology	علم الاجتماع
Software	البرمجيات
Solar Day	اليوم الشمسي
Specialties	الخصوصيات
Specific Instructions	وضوح التعليمات
Spring Equinox	الاعتدال الربيعي
Stimulus – Response Learning	تعليم المثير – الاستجابة
Strategies	الإستراتيجيات
Story	القصة
Student Participation	مساهمة الطلاب
Students Interests	اهتمامات الطلاب
Subconcepts	المفاهيم الفرعية
Suitability	الملاءمة
Summative Evaluation	التقويم الختامي
Summer Solstice	الانقلاب الصيفي
Super Ego	الأنا العليا
Systematic Correlation	المنتدى/ المؤتمر
Symbolism	الربط المنظم
Syndrome	متلازمة/ مظاهرة
Synthesis	التركيب

T

Table of Specifications	جدول المواصفات
Take- Home Exam	الاختيار البيتي

Teacher Guide	دليل المعلم
Teaching	التدريس
Teaching Competencies	الكفايات التعليمية
Teacher of Social Studies	معلم الدراسات الاجتماعية
Technique	الأسلوب
Technology Assisted Learning	التعلم باستخدام التكنولوجيا
Teleconferencing	المؤتمر المتلفز
Telephone Line	خط تليفون
Test	الاختبار
Test Administration	إجراء الاختبار
Test Analysis & Explanation	تحليل الاختبار وتفسيره
Test Construction	بناء الاختبار
Testing & Evaluation	الاختبار والتقويم
Textbook	الكتاب المدرسي
Time Bombs	القنابل الموقوتة
Time Zones	الخرائط الزمنية
TOEFL	اختبار الإنجليزية لغةً أجنبيةً
Touristic Maps	الخرائط السياحية
Traffic Education	التربية المرورية
Tragedy	التراجيديا/ المأساة
Traits	السمات
Transparent Maps	الخرائط الشفافة
Transportation Maps	خرائط المواصلات
Trojan Horses	أحصنة طروادة
Tropic of Cancer	مدار السرطان

Tropic of Capricorn	مدار الجدي
True – False Tests	اختبارات الصواب والخطأ
True North	الشمال الحقيقي
True Stories	القصص الواقعية
Tutorial Interactive Learning	التعليم الخاص الفاعل
Types of Maps	أنواع الخرائط

U

Understanding	الفهم
Universability	العالمية
Universals	العموميات
User Name	اسم المشترك
Utility	الفائدة

V

Validity	الصدق
Valuation	التقييم أو التقدير
Values	القيم
Various View Points	التعدد في وجهات النظر
Verbal Association	الترابطات اللفظية
Verification	التحقق
Vertical Thinking	التفكير العمودي
Vicarious Experiences	الخبرات البديلة
Video Conferencing	التخاطب بالصوت والصورة
Vocational Education	التربية المهنية
Voice Conferencing	التخاطب الصوتي
Voice Tune	تعديل الصوت

W

Wall Maps	خرائط الحائط
Winter Solstice	الانقلاب الشتوي
World Wide Web (www)	الشبكة العالمية للاتصالات
Worms	الفيروسات الدودية

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أ. الكتب

- إبراهيم ناصر، **فلسفات التربية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2001.
- إبراهيم ياسين الخطيب ورفيقه، **مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- أحمد بلقيس ورفيقه، **الميسر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، 1984.
- أحمد بلقيس، **الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي**، دائرة التربية والتعلم، الأونروا، عمان، 1986.
- أحمد بلقيس، **تحليل مهمات التعليم والتعلم**، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، عمان، 1993.
- أحمد حامد منصور، **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1994.
- أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
- أحمد حسين اللقاني، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- أحمد علي الحاج محمد، **أصول التربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- إدوارد دي بونو (ترجمة خليل الجرسي)، **التفكير الإبداعي**، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 1997.
- إسحق الفرحان ورفيقه، **المنهاج التربوي**، جامعة القدس المفتوحة، عمان، 2001.
- إمام مختار حيدة ورفاقه، **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام**، (الجزء الأول) مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.

- إيزابيل فيفر (ترجمة محمد عيد ديراني) **الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس**. عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، 1997.
- توفيق مرعي ورفيقه، **أساليب تدريس العلوم الاجتماعية**، جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1996.
- توفيق مرعي ورفيقه، **المناهج التربوية الحديثة**: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000.
- توفيق مرعي ورفيقه، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.
- توفيق مرعي ورفيقه، **طرائق التدريس والتدريب العامة**، جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1993.
- جميل عويضة، **التربية الاجتماعية وطرائق تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى**. دائرة التربية والتعليم، الأونروا، عمان، 1998.
- جميل عويضة، **القصة في المرحلة الابتدائية الأولى، مفهومها، أهميتها، أهدافها، عناصرها، طريقة سردها وتدريسها**، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، عمان، 1998م.
- جميل عويضة، **خصائص معلم الصف وكفاياته الأساسية**، دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1998.
- جودت أحمد سعادة ورفاقه، **أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية**، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان، 1985.
- جودت أحمد سعادة، **تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- جودت أحمد سعادة، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
- خيري علي إبراهيم، **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994.
- ديفيد جونسون وآخرون (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، **التعلم التعاوني**، دار التركي للنشر والتوزيع، الظهران، 1995.

- رجب أحمد الكلزة ورفيقه، **المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985.
- ردينة عثمان الأحد وحُذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- زهير الكرمي، **مناهج وأساليب تدريس الجغرافيا**، دار الكتب العربية، دمشق، 1988.
- سامية رزق، **الإعلام المسموع والصحة الإنجابية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994.
- سليمان نجم، **دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية**. دائرة التربية والتعليم/ الأونروا، عمان، 1988.
- سهيلة محسن القتلاوي، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- شاكر محمود الأمين، **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، المكتبة الوطنية، بغداد، 1992.
- شريف مصطفى ورفاقه، **أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وآرائه**. معهد التربية، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2000.
- شكري حامد نزال، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، دار الكتاب الجامعي، العين، 2003.
- صباح محمود ورفاقه، **طرائق تدريس الجغرافيا**، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، 1996.
- صبحي خليل عزيز، **التقنيات التربوية**، الجامعة التكنولوجية، بغداد، 1987.
- عبد الجواد فائق الطيطي، **تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار قدسية، إربد، 1992.
- عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- عبد الرحمن عبد السلام جامل، **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- عبد العزيز علي الدشتي، **تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1989.
- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ورفيقه، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**، مكتبة النهضة المصرية، ط6، القاهرة، 1991.

- عطية عودة أبو سرحان، **دارسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- عفاف اللبابيدي ورفيقها، **سيكولوجيا اللعب**، دار الفكر، عمان 1993.
- غسان يعقوب، **تطور الطفل عند بياجيه**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1972.
- فؤاد حسن أبو الهيجاء، **أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- فاروق حمدي الفرا، **تقنيات تربوية في تدريس الجغرافيا**، شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، الكويت، 1988.
- فتحي عبد الرحمن جروان، **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999.
- فخري رشيد خضر ورفاقه، **المدخل إلى أصول التربية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1986.
- فخري رشيد خضر، **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**، دار القلم، دبي، 2003.
- فخري رشيد خضر، **تطور الفكر التربوي**، دار الرشيد للنشر والتوزيع، الرياض، 1996.
- كمال يوسف إسكندر ورفيقه، **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1994.
- لطفي بركات أحمد، **تدريس العلوم الاجتماعية في المدرسة العربية**، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، 1982.
- محمد السكران، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق، عمان، 1989.
- محمد المفتي، **قراءات في تعليم الرياضيات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995.
- محمد بلال الزعبي ورفاقه، **الحاسوب والبرمجيات الجاهزة**، دار وائل للنشر، عمان، 2004.
- محمد حمد الطيطي، **الدراسات الاجتماعية: طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.
- محمد سعيد الصباريني ورفاقه، **نموذج لصناعة المنهج بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية**، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 2001.

- محمد سمير حسنين، **التربية: أصول وأساليب**. مؤسسة سعيد للطباعة، القاهرة، 1978.
- محمد علي الخولي، **أساليب التدريس العامة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- محمد محمود الحيلة، **التصميم التعليمي: نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 1999.
- محمد محمود الحيلة، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2003.
- محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004.
- محمود طنطاوي دنيا، **إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. مكتبة الفلاح، الكويت، 1982.
- محيي الدين توق، **تحليل العملية التعليمية التعلّمية**. دائرة التربية والتعليم، الأونروا، عمان، 1993.
- مرشد محمود دوبر وإبراهيم ياسين الخطيب، **أساليب تدريس الاجتماعيات**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- نعيم جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، 2004.
- يحيى محمد نبهان، **طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية**، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

ب. الشبكة البينية (الإنترنت)

- إبراهيم الأنصاري، دروس في المنطق.

WWW. Al – kawther. Com

- إبراهيم بن عبد الله المحيسن، دارسة في المفاهيم والنماذج.

WWW. Alysaseer. Gov. sa

- أحمد بن عبد الرحمن الصوبان، أدب الحوار.. والخلاف.

WWW. Al-Faj.net

- أحمد جمال أبو العزائم، دور الأسرة في تعليم القيم.

WWW. Elazayem. Com

- حسين درويش العادلي، التربية الديمقراطية وروح المواطنة.

WWW. Alsoabaah. Com

- حسين محمد عبد الباسط، استخدام الكمبيوتر في تدريس الدراسات الاجتماعية.
WWW. Almualem.net
- حفني إسماعيل محمد، التعلم باستخدام إستراتيجيات العصف الذهني.
WWW. Bahaedu. Gov. sa
- حميد محمد الجبرتي، ما الفرق بين التمهيد والمقدمة؟
WWW. Almualem. Net
- خالد بن عيسى السالمي، أخلاقيات التعليم.
WWW. alwatan. Net
- خالد خميس فرّاج، ثقافة الحوار من منظور إسلامي.
WWW. gecities. Con
- زيد محمد الروماني، أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوكيات الأطفال.
WWW. balagh. Com
- سلوى عبد اللطف شرف، دور التكنولوجيا في الحقل التربوي.
WWW. almualem. Net
- صلاح عبد السميع عبد الرزاق، المصادر الأصلية وتدريس الدراسات الاجتماعية
WWW.e-wahat.com
- صلاح عبد السميع بعد الرزاق، معلم الدراسات الاجتماعية وتنمية استراتيجيات التفكير.
WWW. e- wahat. Com
- صلاح عبد السميع عبد الرزاق، مهارات تنفيذ التدريس.
WWW. Salah. Jeran. Com
- عاطف معتمد عبد الحميد، الجيوبوليتيك... طمع السياسة يشوّه علماً!
WWW. islamonline. Net
- عايد راضي خنفر، التربية البيئية.
WWW. grenline. Com -kw
- عبد الحليم أبو شقة، الثقافة الجنسية والحياء.
WWW. Islamonline. net
- عبد العزيز بن سعد، مفهوم الأهداف السلوكية.
WWW . almoltaqa. Tripod. Com

- عبد العزيز سعود النمر، التعليم التعاوني.

WWW. almoltaqu. Tripod. com

- عبد الله بن صالح المقبل، التعلم التعاوني.

WWW. almekbel. net

- عبد الله النافع آل شاعر، إدخال تعليم سلامة المرور في مقررات المرحلة المتوسطة في التعليم العام.

WWW. trafficsafety. Org. sa

- عزيز محمد أبو خلف، التفكير....ومهارات التفكير.

WWW. almualem. Net

- علي محمد مدخلي، الخرائط الجغرافية (وأهمية استخدامها في التدريس).

www. almualem. Net

- علي محمد مدخلي، استخدام طريقة المحاضرة في التدريس.

WWW. almualem. Net

-

- عماد طيب، طرق التدريب على التفكير الإبداعي.

WWW. emaditabib. Tripod. Com

- عمر عبد الله شلح، الطريقة الحوارية في القرآن الكريم.

WWW. alshamsi. Net

- محمد بن أحمد آل عبد الرحمن، مسرحة المنهج

WWW, aknarefah. Com

- محمد بن حسن الصانع، دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

WWW. Lahaoline. com

- محمد حسن عمران، طرق التعليم التعاوني.

WWW-almualem. Net

- محمد الدرويش، التربية الأسرية مطلب ملح.

WWW. almasiuon.com

- محمد الصفدي، البيئة.

WWW. Safadi-Foundation.org

- محمد علي البش، التعلم التعاوني
WWW.Fez.gob.ae
- محمد مجدي، خط التاريخ العلمي.
WWW.gasweh.org
- مصطفى كاظم، الإيدز، حقائق وأرقام.
WWW. bbcnews-com.uk
- ميسون عواد صوالحة، الوسائل التعليمية.
WWW. zajel.edu.ps
- وزارة التربية والتعليم (عُمان)، التعيينات المنزلية وأهميتها للطالب والمعلم.
WWW.moe.gov.com
- وزارة التربية (الكويت)، استخدام طريقة التعيينات في تدريس الاجتماعيات.
WWW.moe.edu.kw
- وزارة التربية (الكويت)، المهارات التي يجب تنميتها من خلال تدريس الاجتماعيات.
WWW.moe.edu.kw
- يسري شاهين، الثقافة الجنسية...متى وكيف؟
WWW.islam-web.net
- يسري مصطفى السيد، إستراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الإبداعي.
WWW.khayma.com
- يوسف رحال، الأجرام السماوية والظواهر المثيرة للنظر.
WWW. alzes.net

المراجع الإنجليزية

أ. الكتب

- Anna Mae Golden. **Translating Values Into Action**. World Council For Cur – riculum Instruction. The Netherlands, 1989.
- Ausubel, David. **Educational Psychology**: A Cognitive Viw. Holt, Rinehart, Winston, Inc. Texas 1968.
- Bennett, C. **Comprehensive Multicultural Education**: Theory and Practice Allyn and Bacon, Boston 1990.
- Beyer, B. K. **Practical Strategies for the Teaching of Thinking**. Allyn and Bacon, Inc., Boston, MA 1987.
- Cooper, James. (ed). **Classroom Teaching Skills**. (3rd. ed.) D. C. Heath and Com – pan. Toronto 1986.
- Ediger, Marlow and Bhaskara, Digumarti. **Teaching Social studies successfully**. Discovery Publishing House. New Delhi 2001.
- Feldman, Robert. **Understanding Psychology**. McGraw – Hill, Inc. New York, 1996.
- Gagne, Robert. Et al. **Principles of Instructional Design**. (4th ed). Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, TX 1992.
- Hess, Beth. (et al). **Sociology**. Macmillan Publishing Company, New York 1985.
- Hunt, Ear. **Concept Learning**. John Wiley Inc. New York 1962.
- Johnson, D. et al. **Cooperation in the Classroom**. (6th ed). Interaction Book Company. Edina, MN 1993.
- Mager, Robert. **Preparing Instructional Objectives**. Fearson Publishers Inc. Cal-ifornia 1975.
- Martorella, peter. **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools**, Pren – tice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J 1996.
- Merill, M. et al. **Concept Teaching: An Instructional Design Guide**. Englewood Cliffs. NJ, 1977.
- Ornstein, Allan. (et al). **An Introduction to the Foundations of Education**. Hough – ton Mifflin Company, Boston 1981.
- Rokeach, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change**. Jossey – Bass, San Francisco.
- Schuncke, George. **Elementary Social Studies**. Mcmillan Publishing Company, New York 1988.
- Stahl, Robert. **Cooperative Learning in Social Studies: A Handbook for Teachers**. Addison – Wesley, Menlo Park, CA 1994.

ب. شبكة البيينة (الانترنت)

- Balkom, Stephen. Cooperative Learning. WWW.ed.gov/pubs.
- Balkom. Stephen. Cooperative Learning: What Is It? www its. Columbia, edu.

- Baumgartner, Jeffery. The Step by step Guide to Brainstorming. www. Jop.com.
- Brain, Marshall. Emphasis on Teaching. www. Jpb.com.
- Brain, Marshall. Emphasis on Teaching. www. bygub.com.
- Cave, Charles. Brainstorming. www.members.ozemail.com.au.
- Davis, Denese et.al. Mastery Learning in Public Schools.www. chiro. Valdosta.edu.
- Garlikov, Rick. The Socratic Method: Teaching by Asking Instead of by Telling. www.gerlikov.com.
- Glosser, Gissele. Cooperative Learning Techniques. www .mathgoodies .com
- Gore, Psmela. Topographic Maps. www.gpc.edu.
- Hess, Gerry. Mastering the Techniques of Teaching. www .Law .gonzage.edu.
- Isom, Margaret. The Social Learning Theory. www. mchcollegecoLsocsience.
- Keeper, Jill. Teaching Concepts and Vocabulary: Principles and Strat. Egies. www.sdsu.edu.
- Kizlik, Bob. Ideas About Becoming a Good Social Studies Teacher. www.adprima.com/social/teach.
- Lindz, Joseph. Concept or Mind-Mapping for Learning. www. iss.stthomas.edu.
- Loui, Michael. What Do We Teach When We Teach/ Ethical Values in The Classroom. www.wocket.csl.uiuc.edu.
- McAllister, Howard. Problem Solving Techniques. www.henson. austin. apple.com.
- National Councill for the Social Studies. Whey is Social Studies? www.ncss.org.
- O'Malley, Fran. Concept Formation. www, Udel.edu.
- Stahl, Robert. The Essential Elements of Cooperative Learning in The Classroom. www.ed.gov/databses.



للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

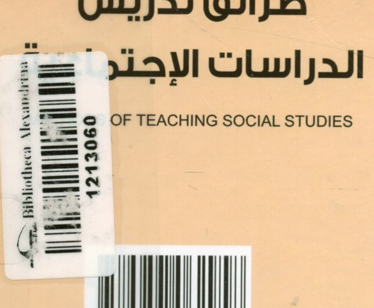


شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

طرائق تدريس

الدراسات الإجتم

OF TEACHING SOCIAL STUDIES



9 789957 062958

